



HAL
open science

Point de vue des enfants de 10 ans vivant dans un contexte familial bilingue sur leur langue minoritaire et leur bien être

Camille Humeau

► **To cite this version:**

Camille Humeau. Point de vue des enfants de 10 ans vivant dans un contexte familial bilingue sur leur langue minoritaire et leur bien être. Psychologie. Nantes Université, 2023. Français. NNT : 2023NANU2039 . tel-04632516

HAL Id: tel-04632516

<https://theses.hal.science/tel-04632516>

Submitted on 2 Jul 2024

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.

THESE DE DOCTORAT DE PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT ET DE L'EDUCATION

NANTES UNIVERSITE

ÉCOLE DOCTORALE N° 603

Éducation, Cognition, Langages, Interactions, Santé

Spécialité : Psychologie

Par

Camille Humeau

**Point de vue des enfants de 10 ans vivant dans un contexte familial
bilingue sur leur langue minoritaire et leur bien-être**

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 7 décembre 2023

Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661)

Rapporteurs avant soutenance :

Mehmet-Ali AKINCI Professeur, Université de Rouen Normandie
Benoît GALAND Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

Composition du Jury :

Présidente : Nathalie MAREC-BRETON Professeure, Université de Rennes II

Examineurs : Annick DE HOUWER Professeure émérite, Université d'Erfurt (Allemagne) Réseau HaBilNet
 Nathalie MAREC-BRETON Professeure, Université de Rennes II

Dir. de thèse : Philippe GUIMARD Professeur émérite, Nantes Université
Co-dir. de thèse : Isabelle NOCUS Maître de conférences-HDR, Nantes Université

Remerciements

Cette thèse est le fruit d'un long et passionnant travail qui n'aurait pas vu le jour sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes.

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance et mes remerciements à Isabelle Nocus et Philippe Guimard, qui ont accepté de diriger cette thèse. Merci pour votre implication dans la réalisation de ce travail, pour votre expertise et nos rencontres régulières. Merci Isabelle de t'être montrée rassurante dans les moments de doute et pour les opportunités de recherches que tu m'offres. Philippe, merci pour vos encouragements et votre regard aiguisé qui m'a guidé tout au long de ce travail. J'espère avoir été à la hauteur pour votre dernière direction de thèse.

Je remercie aussi les professeurs Mehmet-Ali Akinci, Benoît Galand, Annick De Houwer, ainsi que Nathalie Marec-Breton pour avoir accepté d'être membres de ce jury. Qu'ils trouvent en ces quelques mots ma profonde reconnaissance pour leur expertise.

Mes pensées se dirigent également vers les directeurs et directrices d'école ainsi que les enseignants et enseignantes qui m'ont ouvert les portes de leur établissement et de leur classe. Merci aux enfants qui ont accepté de participer, c'est vous qui avez permis à cette thèse d'exister. Merci aussi à Noan, Cécile, Esra, Asli, Lou, Louise, Aurore, Laura, Fatima et Lou-Andréa, étudiant.e.s de Master 1 qui ont participé au recueil de données et qui ont contribué à faire évoluer ma réflexion grâce à la richesse de nos échanges.

J'aimerais adresser mes sincères remerciements à Jean-Michel Galharret. Sa disponibilité, sa bonne humeur et son expertise statistique ont grandement contribué à la réalisation de cette thèse. J'adresse également mes remerciements aux enseignants-chercheurs qui m'ont accompagné dans mes premiers pas en tant qu'enseignante et chercheuse. Merci à Jacques-Henri Guignard, membre de mon CSI, Gilles Guihard, Anne-Laure Gilet, Charlotte Coudronnière, Fabien Bacro, d'avoir répondu avec bienveillance à toutes mes interrogations.

À mes collègues doctorant.e.s d'hier et d'aujourd'hui : Céline, Chloé, Françoise, Géraldine, Inès, Joël, Marine, Pauline, Tess, Ramona, qui ont contribué, chacun.e à leur manière, à faire de cette aventure une expérience inoubliable. Merci d'avoir été là dans les bons comme les moins bons moments. Je tiens à remercier particulièrement Judikaëlle, ma collègue et amie, qui a été présente à chaque étape de la thèse et bien plus encore. Merci pour ton aide, ton réconfort et la générosité de ton amitié. Ta rencontre est un beau cadeau que cette thèse m'a offert.

Merci à mes plus proches amis, cette thèse nous a parfois éloignés, mais notre amitié n'en demeure pas moins sincère et vraie. Merci pour votre soutien moral et votre compréhension pour mes nombreuses absences.

Enfin, mes pensées vont à ma famille. Merci à mes parents, Béatrice et Gilles, pour leur amour inconditionnel et leur présence à toute épreuve. Merci à mon frère Romain, pour qui je porte une affection indéfectible. Merci de m'avoir donné la force dont j'avais besoin pour aller au bout de cette thèse. Merci également à Christine, Gilles, Barbara, Mathias, Célia, Lauriane et Agathe pour leur présence. Je vous serai tous éternellement reconnaissante. Je vous aime du plus profond de mon cœur. Je tiens à dédier ces derniers mots à Hugo, l'homme qui partage ma vie. Merci d'avoir été si patient, de m'avoir réconfortée et encouragée dans les moments difficiles. Je tiens à t'exprimer ma profonde reconnaissance et tout mon amour, je suis très fière de ce que nous avons accompli.

Tables des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	12
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE	16
CHAPITRE 1 : CONCEPTS GENERAUX SUR LE BILINGUISME, PRATIQUES LINGUISTIQUES PARENTALES ET PLACE DE L'ENFANT DANS LE MAINTIEN DES LANGUES MINORITAIRES	17
1. Concepts généraux sur le bilinguisme des enfants, diversité linguistique et politiques linguistiques en France	18
1.1. Définition du bilinguisme et des concepts associés	18
1.2. Définition de la langue minoritaire	19
1.3. Diversité linguistique en France.....	20
1.4. Politiques linguistiques en France	23
1.5. Justifications des terminologies utilisées dans le cadre de la thèse.....	25
2. Pratiques linguistiques parentales et développement bilingue de l'enfant.....	27
2.1. Diversité des pratiques linguistiques parentales.....	27
2.2. Pratiques linguistiques parentales et développement langagier de l'enfant	28
2.3. Les pratiques linguistiques familiales au cœur des politiques linguistiques familiales (FLP).....	30
2.3.1. Politiques linguistiques familiales : définition, émergence du concept, fondements théoriques.....	31
2.3.2. Modèle dynamique des politiques linguistiques familiales : l'éclairage du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979).....	33
3. Place de l'enfant dans le maintien de sa langue minoritaire : des enjeux des recherches en FLP aux apports de la psychologie	39
3.1. Méthodologies de recueil de données dans le cadre des FLP	40
3.2. Étudier le point de vue de l'enfant en psychologie du développement : éthique et déontologie	40
3.3. Recueillir la parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte	

3.4.	Recueillir et comprendre le rôle du point de vue des enfants sur leur langue minoritaire dans les recherches en FLP : l'exemple des attitudes linguistiques	42
4.	Conclusion.....	43
CHAPITRE 2 : LE BIEN-ETRE DES ENFANTS : ENJEUX, CONCEPTUALISATION ET EVALUATION		
45		
1.	Enjeux de l'étude du bien-être des enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue.....	46
1.1.	L'étude du bien-être des enfants.....	46
1.2.	Le bien-être : un facteur contribuant au progrès individuel et social.....	47
1.3.	Enjeux de l'étude du bien-être dans les recherches sur le maintien des langues minoritaires.....	48
1.3.1.	Un intérêt majeur pour le développement langagier et cognitif des enfants bilingues	48
1.3.2.	Bien-être des enfants et bilinguisme	49
1.3.3.	Le bien-être comme nouvelle perspective pour la recherche en matière de politique linguistique familiale.....	50
1.4.	Enjeux de l'étude du bien-être à l'école des élèves en contexte bilingue	51
2.	Ancrage théorique de l'étude du bien-être subjectif des enfants.....	52
2.1.	Le bien-être, une notion complexe	52
2.2.	Clarification conceptuelle de la notion de bien-être subjectif.....	53
2.3.	Définition du bien-être subjectif (hédonique)	55
2.4.	La satisfaction de vie : un indicateur clé du bien-être subjectif.....	56
2.4.1.	L'étude de la satisfaction de vie pour évaluer le bien-être subjectif	57
2.4.2.	La satisfaction de vie des enfants : un concept multidimensionnel	57
2.5.	Le bien-être à l'école : une des dimensions de la satisfaction de vie des enfants	59
2.5.1.	Définition.....	59
2.5.2.	Relations entre le bien-être à l'école et la satisfaction de vie	59
2.5.3.	Les facteurs associés au bien-être à l'école.....	60

3.	Évaluation du bien-être subjectif des enfants.....	63
3.1.	Des mesures quantitatives pour évaluer la satisfaction des enfants	63
3.2.	Évaluation du bien-être subjectif à l'école	64
3.3.	Importance de l'auto-évaluation.....	65
4.	Conclusion.....	66
CHAPITRE 3 : PRENDRE EN COMPTE LES CONTEXTES DE VIE DES ENFANTS POUR ETUDIER LEUR BIEN-ETRE SUBJECTIF		68
1.	Prendre en compte le contexte linguistique familial de l'enfant dans l'évaluation de son bien-être.....	69
1.1.	La famille : un des principaux facteurs contribuant au bien-être subjectif de l'enfant.....	69
1.2.	Les relations parents-enfants dans les familles bilingues : quel rôle de(s) langue(s) utilisée(s) ?.....	71
1.3.	Pratique des langues et émotions.....	72
1.4.	Le bien-être de l'enfant en contexte bilingue et l'utilisation de la langue minoritaire	74
2.	Les enfants en contexte bilingue et l'école	76
2.1.	Politiques éducatives à l'égard du bilinguisme des élèves.....	77
2.1.1.	Les langues d'enseignement en France	77
2.1.2.	Politiques linguistiques éducatives en Europe et en France.....	78
2.2.	Accueil de la diversité linguistique et culturelle à l'école.....	80
2.2.1.	Un besoin de formation des enseignants	80
2.2.2.	Vers des pratiques éducatives qui reconnaissent les langues des élèves ..	81
2.3.	Le bien-être à l'école des élèves en contexte bilingue : un sujet peu étudié	83
3.	Conclusion.....	86
PROBLEMATIQUE		87
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE.....		94

ARTICLE 1. PRATIQUES LINGUISTIQUES DES PARENTS ET UTILISATION DE LA LANGUE MINORITAIRE CHEZ L'ENFANT : LE ROLE MEDiateUR DES ATTITUDES LINGUISTIQUES DES ENFANTS*	95
1. Introduction	98
2. Le contexte français.....	99
3. Pratiques linguistiques parentales et utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant	100
4. Attitudes linguistiques et utilisation de la langue minoritaire	102
5. Le rôle des pratiques linguistiques des parents, de leurs attitudes et de celles de la société dans la formation des attitudes linguistiques des enfants.....	104
6. La présente étude.....	106
7. Méthode.....	107
7.1. Participants	107
7.2. Mesures	108
7.2.1. Question sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant	108
7.2.2. Questionnaire sur les pratiques linguistiques parentales (Annexe 4).....	108
7.2.3. Échelle sur l'attitude des enfants envers leur langue minoritaire (Annexe 5)	109
7.3. Procédure.....	110
7.4. Analyses statistiques.....	110
8. Résultats	111
8.1. Analyses préliminaires	111
8.2. Utilisation de la langue minoritaire chez les parents et les enfants (H1)	112
8.3. Analyse de médiation (H2).....	113
9. Discussion	114
10. Conclusion.....	118

ARTICLE 2. LA SATISFACTION DE VIE DES ENFANTS DE 10 ANS EN CONTEXTE BILINGUE EN FRANCE : LE ROLE PREDICTIF DES PRATIQUES LINGUISTIQUES PARENTALES ET DE L'UTILISATION DE LA LANGUE MINORITAIRE CHEZ L'ENFANT* 119

1.	Introduction	121
2.	Le contexte français.....	123
3.	Revue de la littérature.....	123
3.1.	Les liens entre les compétences linguistiques des enfants et leur bien-être... 123	
3.2.	Les liens entre l'utilisation de la langue minoritaire à la maison par les enfants et leur bien-être.....	124
3.3.	L'utilisation des langues, les compétences linguistiques et le bien-être des enfants	126
3.4.	Le rôle des pratiques linguistiques parentales sur le bien-être des enfants : l'exemple du <i>bilinguisme harmonieux</i>	127
4.	La présente étude.....	127
5.	Méthode.....	129
5.1.	Participants	129
5.2.	Mesures	130
5.2.1.	Échelle de satisfaction de vie (Annexe 11)	130
5.2.2.	Question sur les pratiques linguistiques parentales (Annexe 4).....	130
5.2.3.	Question sur l'utilisation des langues par l'enfant à la maison	131
5.2.4.	Compétences linguistiques autoévaluées en langue minoritaire (Annexe 6)	131
5.2.5.	Compétences linguistiques en langue majoritaire (français).....	132
5.3.	Procédure.....	132
5.4.	Analyses statistiques.....	133
6.	Résultats	133
6.1.	Analyses préliminaires	133
6.2.	Analyses descriptives	134

6.3.	Analyses de corrélation	135
6.4.	Test T	135
6.5.	Analyse de régression.....	136
7.	Discussion	136
8.	Conclusion.....	138
ARTICLE 3. BIEN-ETRE A L'ECOLE DES ELEVES DE 10 ANS VIVANT EN FRANCE DANS UN CONTEXTE LINGUISTIQUE FAMILIAL BILINGUE AVEC UNE LANGUE MINOREE : ROLE DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU DES ENSEIGNANTS ET DES PAIRS*		
1.	Introduction	143
1.1.	Le bien-être à l'école des élèves en contexte linguistique familial bilingue..	144
1.2.	L'importance du soutien social perçu à l'école pour les élèves en contexte linguistique familial bilingue.....	146
1.2.1.	La satisfaction à l'égard de la relation à l'enseignant	146
1.2.2.	La satisfaction des relations paritaires.....	148
2.	La présente étude.....	150
3.	Méthode.....	152
3.1.	L'échantillonnage	152
3.2.	Participants	152
3.3.	Mesures	153
3.3.1.	Échelle de satisfaction scolaire globale (Annexe 12).....	153
3.3.2.	Questionnaire BE-Scol : relations paritaires et relation enseignant-élève (Annexe 13).....	154
3.3.3.	Contexte linguistique familial : monolingue en français ou bilingue ? (Annexe 4).....	154
3.3.4.	Compétences linguistiques en langue majoritaire (français).....	155
3.4.	Procédure et considérations éthiques	155
3.5.	Analyses statistiques.....	156
4.	Résultats	156

4.1.	Analyses préliminaires	156
4.2.	Satisfaction scolaire globale et soutien social perçu (H1, H2, H3).....	157
4.3.	Le rôle prédictif du soutien social perçu sur la satisfaction scolaire globale selon le contexte linguistique familial (H4, H5).....	158
5.	Discussion	160
5.1.	Limites.....	163
6.	Conclusion.....	163
	DISCUSSION GENERALE	165
	APPORTS DE LA THESE : DISCUSSION DES RESULTATS.....	167
1.	L'enfant acteur de son développement bilingue.....	167
2.	Vers une meilleure compréhension du bien-être subjectif des enfants en contexte bilingue.....	169
2.1.	Les facteurs prédictifs du bien-être subjectif des enfants en contexte bilingue	170
2.2.	Une contribution à l'étude du <i>bilinguisme harmonieux</i>	171
2.3.	Le bien-être de l'enfant comme quatrième composante des politiques linguistiques familiales.....	172
3.	Des données préliminaires sur le bien-être à l'école des élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue.....	174
3.1.	Des élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue autant satisfaits de l'école que les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial monolingue.....	174
3.2.	Des différences concernant l'intensité de la relation entre la satisfaction scolaire globale et la satisfaction à l'égard de l'enseignant et des pairs entre les deux groupes	176
	LIMITES DES ETUDES	178
	PERSPECTIVES DE RECHERCHE	180
1.	Des recherches à partir d'approches qualitatives pour évaluer le rapport aux langues des enfants : l'exemple du portrait linguistique.....	180

2.	De nouveaux modèles statistiques pour préciser les liens complexes entre le contexte linguistique familial bilingue de l'enfant et son bien-être.....	183
2.1.	Préciser le lien entre les pratiques linguistiques parentales et la satisfaction de vie des enfants	183
2.2.	Un modèle par équation structurelle pour expliquer le <i>bilinguisme harmonieux</i> 184	
3.	Développer les études sur le bien-être des enfants en contexte bilingue auprès de grands échantillons.....	186
4.	Étendre les études sur le bien-être des enfants en contexte bilingue dans d'autres contextes sociolinguistiques et éducatifs : l'exemple de la Polynésie française	188
	APPLICATIONS.....	193
1.	Renforcer les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire	193
2.	Développer les dispositifs qui valorisent le lien famille-école.....	194
	CONCLUSION GENERALE	197
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	200
	GLOSSAIRE.....	230
	LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	233
	ANNEXES	236

Introduction générale

Longtemps considéré comme un être passif soumis aux influences biologiques ou sociales (Rouyer et al., 2020), l'enfant est aujourd'hui reconnu comme un acteur de son développement et un citoyen à part entière, disposant de droits et de devoirs. La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989) souligne que l'enfant est un être singulier et que sa parole doit être prise en compte. Elle engage les pays qui l'ont ratifiée à respecter leur droit à l'expression et à leur donner la possibilité d'être écoutés (article 12-1, CIDE). De la même manière, un récent rapport des défenseurs des droits de l'enfant (2020) considère que priver l'enfant de son droit d'être entendu, d'exprimer librement son opinion et de participer aux décisions qui le concernent conduit à des prises de décision unilatérale qui l'affectent durablement dans sa confiance et son estime de soi. Le bien-être de l'enfant et sa protection s'inscrivent également dans la reconnaissance des droits fondamentaux, obligatoires et non négociables de la CIDE (1989), faisant de son étude l'une des grandes priorités de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). En parallèle, l'article 30 de la CIDE encourage les enfants appartenant à des minorités ethniques et linguistiques à : *« avoir sa propre vie culturelle [...] d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe »*.

En France métropolitaine, le bi ou plurilinguisme concerne 46 % de la population de plus de 15 ans (ministère de la Culture, 2023), de nombreux enfants vivent donc au contact d'une autre langue que le français à la maison. Toutefois, d'après une étude menée en Belgique, tous les enfants vivant dans un environnement familial où s'emploient deux langues ne deviennent pas forcément bilingues puisqu'un quart d'entre eux choisit de ne pas parler la langue minoritaire¹ de la famille au profit de la langue majoritaire (De Houwer, 2020b). Sur le plan de la recherche, les études sur le bilinguisme de l'enfant et le maintien des langues minoritaires ont essentiellement mis l'accent sur les aspects cognitifs et langagiers et se sont principalement centrées sur l'effet des pratiques linguistiques des adultes sur les performances linguistiques des enfants. Il s'agissait en particulier de savoir si, d'une part, la langue minoritaire était conservée et comment les pratiques linguistiques des parents conduisaient à cette réalité (Smith-Christmas, 2020). C'est seulement au cours des dernières années que l'intérêt pour l'étude de la capacité d'agir des enfants dans le maintien des langues minoritaires s'est accru avec pour conséquence une reconnaissance progressive de l'enfant comme étant capable de faire ses propres choix et d'exprimer ses propres idées. Toutefois, bien que ces études se développent beaucoup actuellement, le point de vue de l'enfant n'y est souvent appréhendé

¹Définie comme une langue avec un statut social inférieur à celui d'une autre et peu pratiquée dans la vie quotidienne par rapport à cette autre langue (Blanchet, 2012). Pour une définition plus complète, voir chapitre 1.

qu'à travers des mesures indirectes (observation des interactions par exemple) et les données sur ce qu'il vit et ce qu'il pense sont médiatisées et filtrées à travers les expériences et les yeux d'un parent (Boivin et Cohenmiller, 2018, cités par Palviainen, 2020).

D'autre part, les recherches sur le bilinguisme de l'enfant ont peu examiné ses effets sur son bien-être² et ont privilégié l'étude des effets de l'acquisition de deux ou plusieurs langues sur son développement cognitif. Par ailleurs, bien que les recherches sur le bien-être de l'enfant tentent d'inclure et d'étudier toutes les populations, celles qui portent sur les enfants qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue sont peu nombreuses, en particulier en France. Encore plus rares, les études sur leur bien-être à l'école se sont majoritairement intéressées aux enfants et aux adolescents issus de l'immigration et, à notre connaissance, aucune n'étudie spécifiquement le lien avec les langues parlées en famille. Les facteurs liés au contexte linguistique familial et à l'utilisation de la langue minoritaire en famille sont donc à prendre en compte et les perceptions de l'enfant vis-à-vis de ses expériences de vie et scolaires nous paraissent importantes à interroger. Elles permettraient également de participer au développement des recherches sur le lien entre la capacité d'agir des enfants et le maintien des langues minoritaires. Plus largement, identifier les facteurs liés à l'utilisation des langues qui favorisent le bien-être des enfants permettrait d'adapter et d'orienter les politiques linguistiques familiales vers une reconnaissance des besoins de l'enfant.

Les politiques linguistiques et éducatives au sens large ont le devoir d'encourager le bien-être de l'enfant vivant dans un contexte linguistique familial bilingue, tout en veillant à ce que ceux qui le souhaitent puissent conserver leur langue minoritaire (OCDE, 2015). Toutefois, elles ne peuvent le faire sans une théorie directrice dont l'intérêt est notamment de prédire la relation entre les différents facteurs liés à ce contexte et la perception positive des enfants vis-à-vis de leurs expériences de vie globale et scolaire. Il est donc utile d'apporter un éclairage scientifique à la compréhension que l'on a du bien-être de ces enfants.

Tenant compte de l'ensemble de ces éléments et des différents points aveugles de la littérature concernant la capacité d'agir des enfants dans le maintien des langues minoritaires et le bien-être des enfants vivant dans un contexte familial bilingue, cette thèse a pour objectif d'étudier le point de vue de ces enfants, âgés de 10 ans, sur leurs langues, leur vie et leurs expériences scolaires.

²Le bien-être fait référence à la fois aux expériences et sentiments subjectifs (satisfaction, émotions, etc.), aux conditions de vie et aux possibilités de développement et d'épanouissement personnel (Ben-Arieh et al., 2014). Dans le cadre de cette thèse, le bien-être subjectif, défini comme l'évaluation que les individus font de leur vie en général (Diener et al., 2016) sera utilisé pour décrire le bien-être des enfants. Pour une définition plus complète, voir chapitre 2.

À cet effet, nous présentons une thèse au format articles qui se compose dans une première partie d'une analyse de la littérature scientifique structurée en trois chapitres. Le premier aborde dans un premier temps les concepts généraux qui délimitent l'objet d'étude relatif au bilinguisme et au maintien des langues minoritaires. Après un bref état des lieux des nombreuses langues en présence en France et la manière dont elles sont considérées, ce chapitre décrit les effets des pratiques linguistiques parentales sur le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant et comment elles s'inscrivent dans le courant de recherche des politiques linguistiques familiales (FLP, pour *family language policies*). Les nouveaux enjeux de l'étude de la capacité d'agir des enfants dans le domaine des FLP sont également exposés et les apports des méthodologies de recueil de la parole de l'enfant significatives de la psychologie du développement sont présentés. Le deuxième chapitre permet d'exposer les enjeux de l'étude du bien-être (global et à l'école) des enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue et de définir ce concept et les différents facteurs qui y sont associés. Le troisième dresse un état de l'art de la recherche en ce qui concerne l'étude du bien-être des enfants en contexte bilingue, en lien avec deux contextes de vie : la famille et l'école. Enfin, la problématique générale de la thèse clôture cette partie théorique.

La deuxième partie de la thèse est consacrée à l'approche empirique qui se décline en trois études empiriques, publiées ou soumises sous forme d'article scientifique dans des revues internationales. La première a pour objectif d'étudier, au-delà de l'effet des pratiques linguistiques des parents, celui du point de vue de l'enfant de 10 ans vis-à-vis de sa langue minoritaire sur son maintien. Les valeurs subjectives que les enfants accordent à leur langue minoritaire sont donc interrogées au même titre que les perceptions qu'ils ont de leur bien-être. Dans ce cadre, la deuxième étude vise à identifier certains facteurs qui pourraient participer au bien-être subjectif des enfants en lien avec leur contexte familial bilingue et la pratique de la langue minoritaire. Enfin, l'école étant un contexte de vie important des enfants et donc de l'étude de leur bien-être, la troisième étude examine plus spécifiquement le bien-être à l'école des enfants parlant en famille une langue peu valorisée à l'école et dans la société.

Pour finir, la discussion de l'ensemble des résultats et les limites de nos études font l'objet d'une dernière et troisième partie à l'issue de laquelle sont proposées différentes perspectives de recherches et quelques applications issues des résultats de ce travail.

Première partie :
Approche théorique

CHAPITRE 1 : CONCEPTS GÉNÉRAUX SUR LE BILINGUISME, PRATIQUES LINGUISTIQUES PARENTALES ET PLACE DE L'ENFANT DANS LE MAINTIEN DES LANGUES MINORITAIRES

Un quart des enfants vivant dans un environnement familial où s'emploient deux langues choisit de ne pas parler la langue minoritaire de la famille au profit de la langue majoritaire (De Houwer, 2020b). Dans un contexte sociolinguistique où les langues minoritaires ne sont pas valorisées, les représentations des parents sur le bilinguisme peuvent impacter leurs pratiques linguistiques. L'effet de ces pratiques est l'une des raisons évoquées par De Houwer (*ibid.*) pour expliquer les causes sous-jacentes du problème de l'utilisation d'une seule langue par les enfants élevés dans les deux langues. Le rôle des pratiques linguistiques parentales dans le maintien de la langue minoritaire des enfants a fait l'objet de nombreuses études, mais peu ont pris en considération le point de vue des enfants vis-à-vis de leur langue alors qu'il pourrait également jouer un rôle sur ce maintien. En effet, le succès de la transmission de langues minoritaires ne dépendrait pas uniquement des parents, mais aussi des enfants (Ghimenton, 2015). Dans une perspective écologique du développement, telle que celle proposée par Bronfenbrenner (1979), un ensemble de facteurs peuvent agir sur le développement bilingue de l'enfant, qu'il s'agisse des caractéristiques de l'environnement immédiat de l'enfant (*microsystème* de la famille), des caractéristiques intrinsèques de l'enfant (*ontosystème*) ou bien encore de facteurs plus généraux tels que le contexte sociolinguistique (*macrosystème*).

Après avoir présenté les concepts généraux qui permettent de délimiter l'objet d'étude relatif au bilinguisme, ce premier chapitre examine tout d'abord les caractéristiques du *macrosystème* à travers un état des lieux des nombreuses langues en présence en France et la manière dont elles sont considérées. Ensuite, une deuxième partie souligne l'importance du rôle des familles (*microsystème*), et notamment le rôle des pratiques linguistiques parentales dans la transmission des langues et le développement langagier des enfants. L'étude de ces pratiques s'inscrivant dans le domaine de recherche des politiques linguistiques familiales (FLP, *family language policies*) qui tente de comprendre pourquoi certains enfants conservent et utilisent leur langue minoritaire tandis que d'autres « *la perdent* » (Curdt-Christiansen, 2013, p.1), une présentation de ce courant de recherche est réalisée. Il est ensuite décrit sous le prisme du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) ce qui permettra de souligner l'importance des caractéristiques individuelles de l'enfant (*ontosystème*) lorsqu'on s'intéresse à son développement bilingue et de se situer dans une perspective développementale. Enfin, une

description de la manière dont le point de vue des enfants est considéré dans les études en psychologie du développement est présentée, ce qui nous permettra de justifier l'intérêt des contributions, conceptions et méthodologies de la psychologie du développement dans l'étude du maintien des langues minoritaires, et plus largement dans les recherches sur les FLP.

1. Concepts généraux sur le bilinguisme des enfants, diversité linguistique et politiques linguistiques en France

1.1. Définition du bilinguisme et des concepts associés

Le bilinguisme a été étudié dans de nombreuses disciplines, telles que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie, la sociologie, l'éducation, etc. Chaque discipline soulève des questions spécifiques et prend en compte des aspects différents (linguistique, éducatif, juridique, politique, historique, socio-économique, psychologique, etc.). Il en résulte que le bilinguisme est une notion très large et difficile à définir (Eisenclas & Schalley, 2020; Nocus, 2022). Les définitions varient des plus restrictives aux moins exigeantes. Par exemple, Bloomfield (1935, cités par Eisenclas & Schalley, 2020) considère qu'un individu bilingue est une personne qui maîtrise parfaitement les deux langues (comme s'il s'agissait d'une langue maternelle), alors que pour MacNamara (1967), un individu bilingue est une personne qui a des compétences minimales dans une autre langue que celle qu'il utilise habituellement, que ce soit en compréhension, en langage oral ou écrit. Ces définitions n'ont pas satisfait de nombreux chercheurs et ont beaucoup été critiquées. Eisenclas et Schalley (2020) indiquent que le degré de compétence linguistique dans les langues en présence est important à considérer, tout comme le niveau de compétence pragmatique, socioculturelle ou communicative des locuteurs. Dans ce cadre, nous retiendrons la définition de Grosjean (2016, p.2), qui affirme qu'un individu bilingue est « *un individu [se servant] de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours [sans avoir] une compétence équivalente et parfaite de leurs langues* ». Mais aussi celle de Perregaux (1994, p.27) qui considère « *le bilinguisme comme un processus individuel de développement des connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distincts, qui s'élabore sur des éléments culturels, sociologiques et psychologiques et qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule* ». Par ailleurs, selon Chin et Wigglesworth (2007, cités par Eisenclas & Schalley, 2020), la définition générale du bilinguisme étant complexe, il serait plus approprié de le définir en utilisant des caractéristiques telles que l'âge d'acquisition, le contexte d'acquisition, le degré

de bilinguisme, le domaine d'utilisation de chaque langue, etc., ce qui renvoie à la description des profils bilingues, tels que le bilinguisme équilibré versus le bilinguisme dominant, la bilingualité précoce simultanée versus la bilingualité précoce consécutive, le bilinguisme scolaire versus le bilinguisme d'adulte, le bilinguisme additif versus le bilinguisme soustractif, etc. (pour une analyse, voir Nocus, 2022).

1.2. Définition de la langue minoritaire

En raison de la pluridisciplinarité des recherches sur le bilinguisme, il existe différentes terminologies pour décrire les langues parlées par les enfants bilingues. Eisenclas et Schalley (2020) proposent un inventaire des termes utilisés : « *majority vs. minority language* » (langue majoritaire et minoritaire), « *first vs. second language* » (première et deuxième langue), « *native language* » (langue natale), « *dominant language* » (langue dominante), « *language other than X* » (autre langue que la langue X, souvent X correspond à la langue dominante ou majoritaire), « *mother tongue* » (langue maternelle), « *home language* » (langue de la maison), etc. Chacune de ces terminologies sous-tend des perspectives différentes ainsi que des implications conceptuelles et attitudeles (voir pour examen Eisenclas & Schalley, 2020).

Plus particulièrement, la langue minoritaire est régulièrement utilisée dans les études pour parler des langues des locuteurs bilingues et pour contextualiser les recherches (Eisenclas & Schalley, 2020). Skutnabb-Kangas et McCarty (2008, p.10) la définissent comme :

« Langue qui n'est pas la langue dominante d'une unité territoriale telle qu'un État, parce que les locuteurs de la langue ont moins de pouvoir (ils ont été minorisés) et que la langue est généralement parlée par un plus petit nombre de personnes. Les rapports de force - et non le nombre - constituent la caractéristique déterminante des langues minoritaires (par exemple, les locuteurs navajos sont numériquement dominants au sein de la nation navajo, mais leur langue est minorisée à l'intérieur et à l'extérieur de leurs terres ; de nombreuses langues africaines sont des langues minoritaires du point de vue du pouvoir, bien qu'elles comptent plus de locuteurs que les langues officielles).³ »

³ Notre traduction de l'anglais : « *Language that is not the dominant language of a territorial unit such as a state, because the speakers of the language have less power (they have been minoritised), and the language is generally spoken by a smaller number of people. Power relations – not numbers – constitute the defining characteristic of “minority” languages (e.g., Navajo speakers are numerically dominant within the Navajo Nation yet their language is minoritised within and outside their lands; many African languages are minority languages from a power point of view although they have more speakers than those of official languages).* »

De la même manière, en France, Blanchet (2012) déclare qu'une langue est dite minoritaire lorsqu'elle est conjointement « minorée », c'est-à-dire lorsque son statut social est inférieur à celui d'une autre, et « minorisée » lorsque les pratiques de cette langue (locuteurs, productions, interactions) dans la vie quotidienne sont inférieures aux pratiques d'une autre langue. Le monolinguisme en français promu par l'État, dont l'hégémonie s'est accrue au cours du XX^e siècle (Filion, 2021), conduit à la minorisation des langues, ce qui a pour conséquence d'une part, de légitimer et reproduire les inégalités d'accès au pouvoir et aux ressources pour les différents groupes linguistiques minoritaires (Eisenclas & Schalley, 2020), et d'autre part d'accroître les croyances et les mythes autour du bilinguisme (*voir infra*).

1.3. Diversité linguistique en France

Conformément à l'article 2 de la Constitution (1992)⁴, selon lequel « *la langue de la République est le français* », le monolinguisme est promu par l'état français. Selon la loi du 4 août 1994⁵ relative à l'emploi de la langue française, cette dernière est un élément central de la République et de l'accès des citoyens aux droits. Pourtant, il existerait environ 400 langues parlées en France (Héran et al., 2002). Selon le ministère de la Culture (2023), le bi ou plurilinguisme concerne 46 % de la population en France métropolitaine de plus de 15 ans. Dans le cas des territoires ultramarins, entre 3 et 26 % de la population, selon les territoires, déclare maîtriser uniquement le français.

Les statistiques publiques en matière de langues étant quasi inexistantes (voir Filion, 2016), la majorité des chiffres actuels utilisés pour rendre compte des langues en présence en France reposent sur une analyse des résultats d'une ancienne enquête intitulée « Étude de l'histoire familiale » réalisée à partir du recensement de 1999 par l'Institut National de la Statistique et des Études économiques (INSEE) et conçue avec le concours de l'Institut National d'Études Démographiques (INED). Sur un échantillon exceptionnel de 380 000 personnes, l'enquête a permis d'identifier deux types de langues, autres que le français, utilisées en France : les langues régionales en métropole (basque, breton, corse, catalan, etc.) et en Outre-mer (créoles, mahorais, malgache, etc.) puis les langues étrangères, apportées par les migrations et/ou apprises à l'école (Deprez, 2003). Bien que la France soit en droit un pays monolingue, elle présente donc en réalité une grande diversité linguistique liée en partie à la diversité de ses territoires et cette diversité linguistique fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle

⁴ LOI constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992

⁵ LOI n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française

croissante. La Délégation Générale de la Langue Française et des Langues de France (DGLFLF⁶) s'occupe de recenser les langues de France, qu'elle estime aujourd'hui au nombre de 78, et qui sont définies comme « *les langues régionales et les langues minoritaires⁷ parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officielle d'aucun État* ». La DGLFLF distingue les langues régionales en France métropolitaine et en Outre-mer, qui depuis 2008 et selon la modification de l'article 75-1⁸ de la Constitution, appartiennent au patrimoine de la France, et les langues minoritaires, dites non territoriales. La liste de ces langues figure dans le *tableau 1 ci-dessous*. Selon le ministère de la Culture (2016) et l'INED, les langues les plus pratiquées en France en dehors du français, sont l'arabe dialectal (3 ou 4 millions de locuteurs), les créoles et le berbère (2 millions), l'alsacien (548 000), l'occitan (526 000), etc. Toutefois, en dehors du français, certaines langues de l'immigration sont plus parlées sur le territoire national que la plupart des langues citées ci-dessus. Par exemple, Calvet (2016) souligne que les locuteurs de langues immigrées (arabe, soninké) sont de plus en plus représentés en France, contrairement aux locuteurs de langues régionales (breton, basque). Les langues étrangères et/ou issues de l'immigration comme le portugais, le turc ou le chinois, pourtant parlées par de nombreux Français, ne font pas partie des « langues minoritaires de France », car elles sont des langues officielles d'États. Elles sont donc souvent occultées dans les décomptes, car elles n'ont pas le statut de « langue de France ». Selon Calvet (2016), l'utilisation des adjectifs « *nationale, officielle, étrangère, régionales, minoritaires, migrants* » pour qualifier les langues relève du domaine administratif ou politique, mais pas du domaine scientifique. En effet, il met en avant que ces adjectifs ne sont pas exclusifs les uns des autres et que par exemple, une même langue peut être étrangère et de migrants, régionale et étrangère, etc. De plus, il précise que nous assistons à une diversité linguistique de plus en plus d'origine exogène⁹ en France due à la progression de la migration, ce qui vient contredire l'exclusion dans des langues de migrants dans la catégorie des langues régionales et minoritaires. Nous héritons donc d'une classification des langues qui appartient au champ politique et peut s'avérer non représentative de la réalité des Français (Calvet, *ibid.*).

⁶<https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Organisation-du-ministère/La-délégation-générale-a-la-langue-française-et-aux-langues-de-france>

⁷ Langues minoritaires utilisées au sens de la DGLFLF

⁸ LOI constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008

⁹ Selon Calvet (2016, p.51) : « *Il y a deux siècles, on parlait [en France] de nombreuses langues régionales et pratiquement aucune langue de migrants, et leur diversité linguistique reposait donc sur [un] plurilinguisme endogène. Il en va très différemment aujourd'hui, les langues de migrants ont pris une part importante dans cette diversité et les langues autochtones, régionales ou minoritaires, quelle que soit la façon dont on les nomme, cèdent statistiquement la place aux langues exogènes, aux langues de migrants.* »

Tableau 1. Langues de France (inspiré de Nocus, 2022, d'après le rapport de la DGLFLF en 2016)

Les langues régionales	
Les langues dites régionales sont des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français.	
En France métropolitaine	Langues des Outre-mer
Basque ; breton ; catalan ; corse ; dialectes allemands d'Alsace et de Moselle (alsacien et francique mosellan) ; flamand occidental ; francoprovençal ; langues d'oïl : franc-comtois, wallon, champenois, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais (dans ses deux variétés : poitevin et saintongeais), lorrain, bourguignon-morvandiau ; occitan ou langue d'oc (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin) ; parlers liguriens	créoles guadeloupéen, créole guyanais, saramaka, aluku, njuka, paramaca, kali'na, wayana, palikur, arawak, wayampi, émerillon, hmong, créole martiniquais, créole réunionnais, mahorais, shimaoré, shibushi, tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, mangarévien, langues des Iles Australes, wallisien, futunien, nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, langue de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhö, 'ôrôê, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xaragurè, drubéa, numè, nengone, drehu, iaai, fagauvea
Langues minoritaires, dites non territoriales	
La réalité sociolinguistique de la France contemporaine amène à distinguer, à côté des langues régionales et des langues étrangères, des langues pratiquées par de nombreux Français issus de l'immigration et donc sans lien avec une aire géographique particulière dans notre pays, mais qui y sont implantées depuis longtemps. Pour autant qu'elles n'aient pas de caractère officiel à l'étranger, ces langues minoritaires, dites « non territoriales », forment avec les langues régionales ce qu'on appelle les « langues de France ».	
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. À cette liste s'ajoute la langue des signes française, LSF, qui est une langue de France à caractère propre.	

Bien qu'elle date de près de 24 ans, l'enquête « Étude de l'histoire familiale » fournit également des éléments intéressants sur la transmission des langues en France. 26% des adultes vivant en métropole (soit 11,5 millions de personnes) ont reçu de leurs parents une langue autre que le français, soit 1 français sur 4, dans la moitié des cas, une langue de l'immigration. Elle révèle aussi qu'à peine 35 % de ces adultes ont à leur tour transmis la langue à leurs enfants. Des écarts ont également été observés entre les langues, les langues de l'immigration étant plus souvent transmises que les langues régionales, d'autant plus si la migration était récente¹⁰. Une enquête plus récente sur les pratiques culturelles¹¹ menée en concertation avec le ministère de la Culture

¹⁰ Selon les derniers chiffres de l'INSEE, sept millions d'immigrés vivent en France en 2021, soit 10,3 % de la population totale.

¹¹ L'enquête sur les pratiques culturelles est la sixième édition d'une série commencée au début des années 1970 destinée à mesurer la participation de la population aux loisirs et à la vie culturelle : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/L-enquete-pratiques-culturelles/L-enquete-2018>

auprès d'un échantillon de plus de 9 200 personnes en France métropolitaine en 2018 et auprès de plusieurs milliers d'autres personnes dans les territoires ultramarins en 2019 et 2020, montre qu'en France métropolitaine 21 % des personnes de plus de 15 ans déclarent avoir grandi avec une autre langue que le français (langues étrangères et langues régionales). À titre d'exemple, 35 % d'entre eux mentionnent l'arabe contre 2 % pour le portugais et l'espagnol. Dans les territoires ultramarins, plus de 70 % des Guadeloupéens, Martiniquais et Réunionnais ont grandi dans un foyer où au moins un de leurs parents leur parlait une langue des Outre-mer (notamment le créole), et c'est le cas de près de 50 % des Guyanais et de 60 % des Mahorais (avec notamment le créole et les langues bushinengé en Guyane, le shimaore et le kibushi à Mayotte).

1.4. Politiques linguistiques en France

La notion de politique linguistique se définit comme « *l'ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale* » (Calvet, 2021, p.276). Elle peut être élaborée par exemple dans le cadre familial (cet aspect fera l'objet d'une sous-partie dans la suite de ce chapitre), mais aussi au niveau national ou européen. Pour décrire les politiques linguistiques en France, il est nécessaire au préalable d'évoquer la charte européenne des langues régionales ou minoritaires du 5 novembre 1992. Elle vise à « *protéger et à promouvoir les langues régionales ou minoritaires¹²* », « *maintenir et développer les traditions et la richesse culturelles de l'Europe* » et « *protéger et promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant que telles* ». Elle énumère toute une série de mesures à prendre pour l'emploi de ces langues dans la vie publique que les États signataires doivent appliquer. « *À ce jour, 25 des 47 États l'ont signée et ratifiée, 8 États l'ont signée sans la ratifier et 14 États ne l'ont ni signée, ni ratifiée* » (Nocus, 2022, p.134). Bien que signée par la France (le 7 mai 1999), cette charte n'a pas été ratifiée, car le Conseil constitutionnel, se fondant sur une lecture restrictive de l'article 2 de la Constitution (1992), a jugé la charte contraire à la Constitution¹³. « *Le Conseil constitutionnel défend une politique de monopole de la langue française : elle seule doit avoir droit à un emploi en public* » (Kremnitz, 2016, p.439). La France ne s'est donc pas engagée concrètement, mais la signature de la charte a permis la reconnaissance de nombreuses langues en tant que langues de France (voir tableau 1). En 2001, la Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) deviendra la DGLFLF : la Délégation Générale de la Langue Française et

¹² Langues minoritaires utilisées au sens de la DGLFLF.

¹³ D'après un sondage réalisé en 2015 par l'Institut d'études opinion en marketing en France et à l'international (Ifop) pour Dimanche Ouest-France, l'adhésion à la Charte est majoritaire : 72 % des français se disent « favorables », dont 18 % se déclarent « tout à fait favorables ».

des Langues de France (Evenou, 2018). Toutefois, dans les textes officiels, l'appellation « langue minoritaire » est adossée aux langues régionales. Les langues régionales ou minoritaires sont définies, d'après l'article 1 de la Charte européenne des langues, comme des « *langues traditionnellement utilisées dans un territoire donné d'un État par les ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État* » (Calvet, 2016, p.41). Selon le même article, ces langues n'incluent « *ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des migrants*¹⁴ ». La politique linguistique de la France semble donc être le reflet d'une vision restrictive de sa diversité linguistique, qui tend à privilégier les langues « autochtones » ou « régionales » et à oublier celles des migrants (Calvet, *ibid.*). Or cette dernière peut avoir un impact direct sur la valorisation et la sauvegarde des langues (Nocus, 2022). Selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2003)¹⁵ : « *Le maintien, la promotion ou l'abandon d'une langue minoritaire est parfois dicté par la culture linguistique dominante, qu'elle soit régionale ou nationale. La politique linguistique d'un État peut inciter les minorités à se mobiliser pour sauvegarder leurs langues ou les contraindre à les abandonner. Ces prises de position peuvent avoir une forte influence sur la promotion ou la disparition des langues* ».

Par ailleurs, le statut des langues dans la société participe à la conceptualisation de certains profils bilingues. En psycholinguistique, lorsque les deux langues du locuteur bilingue sont suffisamment valorisées dans la société et que l'enfant en tire des avantages sur le plan cognitif, on parlera de « bilinguisme additif » (voir Nocus, 2022). En revanche, on parlera de « bilinguisme soustractif » lorsque l'une des deux langues, souvent celle pratiquée en famille, est dévalorisée et que le développement cognitif se retrouve impacté négativement (voir Nocus, *ibid.*). Dans ce cas, la langue dévalorisée est progressivement remplacée par la langue valorisée, souvent la langue de l'enseignement, ce qui peut avoir des effets négatifs, à la fois sur le plan linguistique, mais aussi affectif. Hélot (2007) parle de « bilinguisme d'élite » et de « bilinguisme de masse » qui peuvent se rapprocher respectivement du bilinguisme additif et soustractif, comme étant liés au contexte politique et économique. Nocus (2022) fait également un parallèle entre ces profils bilingues et le « bilinguisme prestigieux » et le « bilinguisme des migrants ou des minorités ethniques ». La description de ces profils et les représentations

¹⁴ Les langues des migrants sont définies comme « *langues parlées par les migrants et leurs descendants dans le pays de résidence, provenant d'un large éventail de pays d'origine (ou précédents pays de résidence)* » (définition empruntée au document *L'Europe riche de ses langues*, cité par Calvet, 2016).

¹⁵ <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-FR.pdf>

négatives et erronées du bilinguisme qui restent encore très présentes en France aboutissent à des politiques linguistiques éducatives qui mettent en danger la sauvegarde et la transmission des langues (Barontini, 2016). En effet, bien que démenti par de nombreuses données scientifiques, le bilinguisme reste entouré de nombreux mythes : le monolinguisme est la norme et le bilinguisme est un phénomène rare, le bilinguisme nuit aux apprentissages scolaires et à la maîtrise du langage, il provoque une surcharge cognitive, etc. (voir Nocus, 2022). De plus, « tous les bilinguismes ne sont pas perçus de la même manière, toutes les langues n'ont pas le même degré de reconnaissance » (Kremnitz, 2016, p.436). Certaines seraient dépréciées du fait qu'elles seraient « pauvres », « compliquées à prononcer », « sans grammaire », et pour ces raisons, « inutiles » de les enseigner à l'école, voire « nuisibles » pour le développement de l'enfant (Nocus, 2022). Certains professionnels suggèreraient même aux parents de ne pas parler leur langue minoritaire à leur(s) enfant(s) pour éviter de le(s) perturber et de provoquer des difficultés langagières et/ou scolaires (Nocus, *ibid.*). Des conseils qui, comme le rappelle Barontini (2016), ne sont donnés que vis-à-vis des langues de l'immigration « déconsidérées », autrement dit les langues minorées. À l'inverse, d'autres langues seraient plus prestigieuses, car considérées comme « langues de raison ou savantes », avec lesquelles les apprentissages scolaires doivent être enseignés (Nocus, 2022). Le bilinguisme pour l'élite est encouragé alors qu'il est réfréné pour les enfants de migrants (Akinci, 2016). À titre d'exemple, le bilinguisme turc/français en France et les compétences des locuteurs ne sont pas valorisés et reconnus contrairement au bilinguisme anglais-français (Akinci, 2016; Kremnitz, 2016). Enfin les langues régionales d'Outre-mer, bien que considérées comme langues de France, ont longtemps souffert d'un manque de reconnaissance et sont maintenues dans une position « minorée » (CESE¹⁶, 2019; Nocus, Vernaudeau, et al., 2014).

1.5. Justifications des terminologies utilisées dans le cadre de la thèse

En tant que chercheur, il est de notre devoir d'adopter une position scientifique, de définir soigneusement les terminologies utilisées dans nos études et de justifier nos choix. Ainsi, à partir du cadrage conceptuel et des aspects politiques présentés dans les sections précédentes, nous avons fait le choix de nous concentrer dans nos études empiriques sur les enfants qui vivent au contact de langues minorées (excepté les langues régionales de métropole qui n'ont

¹⁶ CESE : Conseil Économique, Social et Environnemental. Rapport de 2019 traité par la délégation aux Outre-mer, alors présidé par M. Jean-Etienne Antoinette.
https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2019/2019_16_langues_regionales_outremer.pdf

pas été étudiées¹⁷), c'est-à-dire peu valorisées avec un statut social inférieur à celui du français (Blanchet, 2012). C'est pourquoi nous avons utilisé le terme de langue minoritaire, en opposition à la langue majoritaire, langue officielle d'un pays, langue d'enseignement, des médias, de l'administration (Hélot, 2007), c'est-à-dire le français dans le cas de notre travail doctoral. De plus, nous avons choisi de ne pas inclure l'anglais dans nos études (au même titre que l'allemand), son statut en tant que *lingua franca* rendant la généralisation et la représentativité difficile vis-à-vis des communautés linguistiques minoritaires qui manquent de reconnaissance en France. En utilisant le terme « minoritaire », notre objectif n'est pas de minoriser certaines langues et leurs locuteurs et d'en glorifier d'autres. Au contraire, l'idée est de rendre visibles ces langues minorées et de questionner les relations de pouvoir ainsi que l'estime qu'on leur accorde. Nous reconnaissons que ces langues peuvent avoir un fort statut et peuvent être valorisées par leurs locuteurs au sein de la famille, mais afin de nous situer dans une description du macrosystème des enfants, tel que le contexte sociolinguistique (statut des langues) ou le contexte sociopolitique (*exemple* : la politique linguistique nationale précédemment évoquée), nous avons choisi de parler de langue minoritaire pour décrire les langues en présence dans nos études¹⁸. Par ailleurs, dans le cadre de cette thèse, c'est le contexte bilingue de l'enfant qui sera considéré. Les enfants interrogés dans nos études empiriques ne sont pas tous des enfants bilingues tels que définis au début de ce chapitre et les profils bilingues ne seront pas étudiés. Ce travail doctoral concerne les enfants qui vivent au contact d'une autre langue que le français dans leur cadre familial restreint soit par leur père, leur mère ou les deux. Nous utiliserons donc le terme de « vivant dans un contexte bilingue » pour décrire nos participants et non « d'enfants bilingues ». De plus, le terme « contexte bilingue » sera utilisé pour désigner également celui de « multilingue »¹⁹, certains enfants évoluant au contact de plus de deux langues à la maison. La description du microsystème de la famille et l'importance de son rôle dans la transmission et le maintien des langues minoritaires font l'objet du prochain point.

¹⁷Toutefois une étude sur le lien entre les attitudes des élèves bilingues breton-français vis-à-vis de leur langue régionale et son utilisation a fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage. Humeau, C., Nocus, I., & Guimard, P. (2023). Attitudes vis-à-vis d'une langue minoritaire et son utilisation : le cas des élèves bilingues breton-français. In A. Filhon, C. Le Hénaff & H. Pentecouteau (Éds), *Diversité linguistique, éducation et transmission en Bretagne*. [à paraître]

¹⁸Albanais, arabe, comorien, créole, espagnol, fon-gbe, ingouish, italien, khmer, kurde, lingala, mahorais, malgache, moldave, peul, portugais, roumain, russe, sango, soninké, soussou, tchéchéne, turc, wolof, etc.

¹⁹ Nous reconnaissons cependant l'existence d'une littérature qui suggère d'étudier les deux populations séparément en raison des effets spécifiques du bilinguisme sur la maîtrise d'une troisième langue (voir pour examen Cenoz, 2003, 2013).

2. Pratiques linguistiques parentales et développement bilingue de l'enfant

L'environnement linguistique familial des enfants est principalement façonné par leurs parents. Les échanges avec les parents à la maison sont les premières interactions qui permettent aux enfants de développer leur langage (Nocus, 2022). L'engagement des parents à utiliser les langues à la maison a donc un impact sur le devenir bilingue des enfants (De Houwer, 2007; Dixon et al., 2012). Selon Schwartz et Verschik (2013, p.1), la famille est « *au centre des préoccupations en tant que condition préalable essentielle au maintien et à la préservation des langues* ». C'est en partie dans le milieu familial que l'enfant trouve les incitations indispensables pour parler la langue minoritaire (Dalgalian, 2000).

Cette sous-partie présente les principaux résultats sur les effets des pratiques linguistiques parentales sur le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant et décrit la manière dont elles s'inscrivent dans le courant de recherche des politiques linguistiques familiales (FLP, pour *family language policies*).

2.1. Diversité des pratiques linguistiques parentales

Au sein des familles bilingues, il existe une grande diversité de pratiques linguistiques de la part des parents (De Houwer, 2007), c'est-à-dire que dans le cadre des échanges avec leurs enfants, les parents bilingues utilisent et transmettent leur(s) langue(s) de manière très diversifiée. Plusieurs termes sont utilisées pour décrire la manière dont les parents utilisent les langues avec leurs enfants et selon Nocus (2022), ces stratégies sont nommées différemment selon qu'elles soient conscientes et délibérées, les « *stratégies de planification parentale* » (Piller, 2001) et la « *planification linguistique* » (Hélot, 2007) ou au contraire inconscientes et non délibérées : « *apport linguistique parental* » (De Houwer, 2007). Dans le cadre de ce travail doctoral, nous utiliserons le terme de pratiques linguistiques parentales pour décrire la manière dont les parents utilisent consciemment ou inconsciemment les langues avec leurs enfants à la maison.

On distingue généralement dans les études trois manières d'utiliser la langue au sein des familles bilingues (Grosjean, 2015; Hélot, 2007; Piller, 2001).

1. La première, appelée « une personne - une langue » (OPOL) recense les familles où chaque parent parle sa langue à l'enfant avec un usage exclusif soit de la langue minoritaire soit de la langue majoritaire selon le parent. Cette approche « un parent – une langue » (OPOL) a été largement recommandée aux parents bilingues par les

professionnels de santé (De Houwer, 2007). Un des avantages de cette approche linguistique est que l'enfant reçoit naturellement une double exposition aux deux langues (Grosjean, 2015). Cependant, d'une part, cette stratégie est difficile à tenir (Bijeljac-Babic, 2017; Hélot, 2007) et d'autre part les auteurs considèrent que la contribution d'un seul parent dans la langue minoritaire n'est pas suffisante pour que les enfants continuent à utiliser cette langue, notamment lorsqu'ils commencent leur socialisation dans la langue majoritaire (De Houwer, 2007; King & Fogle, 2006).

2. La deuxième manière pour les parents d'utiliser les langues est l'utilisation exclusive de la langue minoritaire à la maison, c'est-à-dire que les parents s'adressent à leur enfant uniquement dans la langue qui n'est pas celle de la communauté. Cette approche est basée sur l'hypothèse que l'enfant apprendra systématiquement la langue majoritaire par l'intermédiaire de l'école. Elle rejoint l'approche « une langue à la maison, l'autre à l'extérieur » que François Grosjean (2015) décrit comme celle qui fonctionne le mieux. Néanmoins, cela implique que la pratique ou l'exposition à la langue minoritaire soit étayée à la maison (échanges avec les locuteurs de cette langue, télévision, histoires) lorsque les progrès en langue majoritaire seront renforcés par le biais de l'école (Grosjean, 2015).
3. La dernière approche est celle du mélange des langues. Elle recense les parents qui utilisent conjointement les deux langues de façon mêlée au quotidien. Cette pratique est de loin la plus courante dans les familles bilingues (Andritsou & Chatzidimou, 2022). C'est une approche qui consiste à utiliser les langues en fonction du contexte ou de l'interlocuteur (Grosjean, 2015). Cependant, ce discours bilingue de la part des parents est souvent stigmatisé dans la communauté et est souvent considéré comme responsable de confusions chez les enfants bilingues (Quay & Montanari, 2016).

Bien que d'autres approches peuvent être utilisées par les parents : l'utilisation des langues selon le moment de la journée (matin/après-midi), l'utilisation des langues selon l'âge de l'enfant (avant/après l'entrée à l'école) (Grosjean, 2015), les trois approches citées précédemment sont les plus fréquentes.

2.2. Pratiques linguistiques parentales et développement langagier de l'enfant

Les pratiques linguistiques parentales qui reflètent le choix, conscient ou non, des parents pour maintenir la langue minoritaire au sein du foyer peuvent jouer un rôle important sur le choix et le niveau de maîtrise des langues en présence (Cheung et al., 2018; De Houwer, 2007; Devichi & Maziere, 2020; Dixon et al., 2012; Duursma et al., 2007; Hammer et al., 2009; Hoff

et al., 2014; Pearson, 2007; Saravanan, 2001). Pearson (2007) stipule que la clé pour élever des enfants bilingues est d'assurer la transmission de la langue minoritaire. De Houwer (2007, 2015) ajoute qu'une exposition importante à la langue minoritaire de la part des parents est essentielle et recommandée pour soutenir le développement bilingue de leurs enfants. Comme l'illustre De Houwer (2007) dans son étude menée en Belgique auprès de 1 899 familles, plus les parents favorisent l'usage de la langue minoritaire à la maison, plus la proportion d'enfants utilisant les deux langues est élevée. Elle remet en cause l'utilisation de la stratégie OPOL et recommande plutôt aux parents bilingues de parler principalement à leur enfant dans la langue minoritaire. D'autres études vont dans le sens de cette contre-indication et suggèrent que cette stratégie ne semble pas favoriser le développement des deux langues de l'enfant (McLeod et al., 2015). Hoff et ses collègues (2014) conseillent également une forte exposition à la langue minoritaire de la part des parents à la maison pour soutenir le développement bilingue de leurs enfants. Selon eux, maintenir la langue minoritaire chez les enfants de familles bilingues inclut l'encouragement de l'utilisation de la langue d'origine par les locuteurs natifs à la maison, c'est-à-dire les parents. Les conclusions de De Houwer (2007) ont également montré que l'utilisation de la langue majoritaire à la maison ne constitue pas nécessairement un obstacle à la transmission de la langue minoritaire.

Les pratiques linguistiques parentales conduisent à la transmission des langues, mais jouent aussi un rôle dans le développement du vocabulaire en langue minoritaire chez l'enfant. Depuis une quinzaine d'années, les études rapportent que les enfants ont besoin que leurs parents leur parlent dans la langue minoritaire, plus qu'en langue majoritaire, pour acquérir et maintenir un vocabulaire solide dans cette langue (Chan & Nicoladis, 2010; Cheung et al., 2018; Devichi & Maziere, 2020; Dixon et al., 2012; Duursma et al., 2007; Hammer et al., 2009). Par exemple, Dixon et ses collaborateurs (2012) se sont intéressés à l'influence des facteurs familiaux dans la prédiction du vocabulaire en langue minoritaire (chinois, malais ou tamoul) chez 282 enfants singapouriens âgés en moyenne de 6 ans. Leurs résultats montrent que les langues utilisées par les parents sont un facteur prédictif du vocabulaire en langue minoritaire chez les enfants, en contrôlant les variables suivantes : l'âge et le sexe de l'enfant, le niveau d'éducation de la mère, le revenu familial. Les enfants dont les parents parlaient uniquement le chinois, le malais ou le tamoul à la maison présentaient de meilleurs scores en vocabulaire dans ces langues que les enfants dont les parents utilisaient les deux langues à la maison (langue minoritaire et anglais). Ainsi, l'effet des pratiques linguistiques parentales sur le vocabulaire de l'enfant en langue minoritaire est d'autant plus important lorsque les parents utilisent presque exclusivement celle-ci avec l'enfant contrairement à ceux qui utilisent les deux langues. Plus

récemment, Devichi et Maziere (2020) ont obtenu des résultats similaires dans leur étude sur la relation entre les compétences en langue régionale corse de 339 enfants (du CE1 au CM2) et les pratiques linguistiques parentales. Ces résultats rejoignent ceux de Duursma et ses collaborateurs (2007) qui ont interrogé 96 familles sur les langues parlées à la maison et ont évalué le niveau de vocabulaire en anglais (langue majoritaire) et en espagnol (langue minoritaire) des enfants de CM2. Leurs résultats montrent que les enfants des familles qui préféraient utiliser majoritairement l'espagnol à la maison avaient tendance à avoir des compétences en vocabulaire en espagnol plus élevées et qu'il existe un lien négatif entre l'utilisation de l'anglais par les parents et le vocabulaire en espagnol des enfants. Ainsi, les modèles d'utilisation de la langue minoritaire à la maison influenceraient son maintien ou sa perte à travers les générations (Mishina-Mori, 2011) et l'utilisation exclusive ou quasi exclusive de la langue majoritaire à la maison pourrait ralentir le développement du vocabulaire de l'enfant en langue minoritaire (Dixon et al., 2012). Dans leur étude qui porte sur 57 enfants âgés de 8 ans vivant au sud de la Californie, Gutierrez-Clellen et Kreiter (2003) montrent aussi que l'utilisation de la langue minoritaire (l'espagnol) est un facteur prédictif des compétences grammaticales des enfants dans cette langue. Ils expliquent également que lorsque les parents préfèrent utiliser l'anglais (langue majoritaire) au sein du foyer familial, les performances grammaticales en espagnol tendent à diminuer. Par conséquent, pour favoriser le développement de la langue minoritaire chez l'enfant, il faut encourager les parents à utiliser cette langue à la maison (Hammer et al., 2009).

2.3. Les pratiques linguistiques familiales au cœur des politiques linguistiques familiales (FLP)

Les parents sont les premiers acteurs (par choix ou par défaut) du maintien de la ou des langues minoritaires (Wang & Hamid, 2022). Toutefois, leur maintien n'est pas qu'une question privée réservée au domaine familial et au rôle des parents. Les décisions et les pratiques relatives à la langue parlée à la maison sont aussi le reflet de l'interaction entre différents contextes, entre la famille et le monde extérieur (Wang & Hamid, *ibid.*). C'est principalement l'objet de l'étude des politiques linguistiques familiales (FLP, *family language policies*) qui aborde l'apprentissage et l'utilisation des langues minoritaires par les enfants en fonction des idéologies, décisions et stratégies parentales en matière de langues et d'alphabétisation, ainsi que du contexte social et culturel plus large de la vie familiale (K. A. King & Fogle, 2013). En définissant rapidement le domaine des FLP, et en particulier le rôle des parents (facteurs

internes) et de la société au sens large (facteurs externes), nous nous attacherons à illustrer les interactions entre ces deux facteurs et la place de l'enfant vis-à-vis de ces différentes influences.

2.3.1. Politiques linguistiques familiales : définition, émergence du concept, fondements théoriques

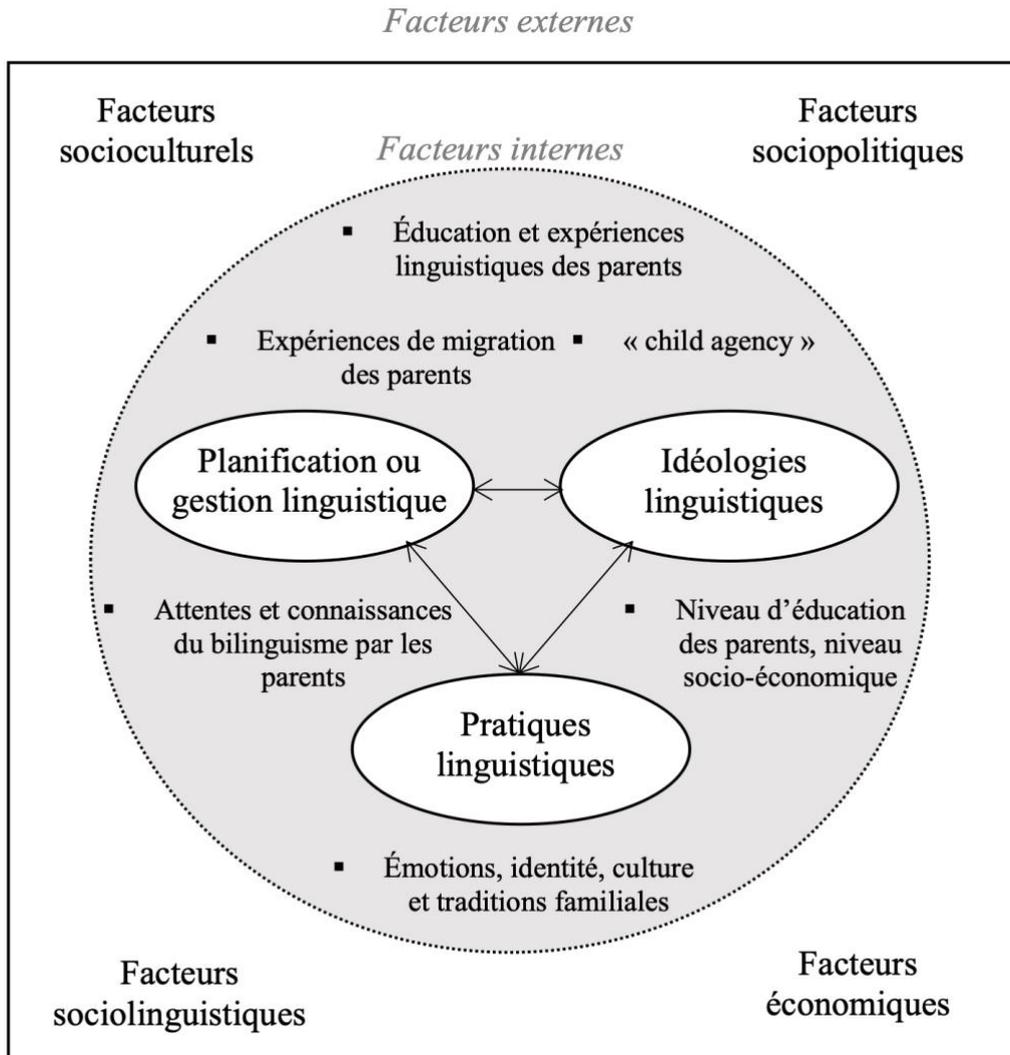
L'intérêt de la recherche dans le domaine des politiques linguistiques familiales remonte au début du 20^e siècle grâce aux études de Grammont et Ronjat²⁰ (1913) sur le développement linguistique de l'enfant bilingue (Curdt-Christiansen, 2018; Smith-Christmas, 2017). Toutefois, ce n'est que près d'un siècle plus tard que les politiques linguistiques familiales (FLP) sont apparues comme un domaine de recherche à part entière et depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui, les FLP sont un domaine de recherche en plein essor (Andritsou & Chatzidimou, 2022). Les études sur les FLP sont considérées comme des recherches examinant la manière dont les langues sont apprises, utilisées, gérées et négociées au sein des familles (K. A. King et al., 2008). Les FLP sont définies comme une planification parentale explicite et implicite du choix de la langue et de ses pratiques au sein de la famille (Curdt-Christiansen, 2018). Lorsque l'on cherche à conceptualiser les FLP, il est essentiel de se référer au modèle de politique linguistique de Spolsky qui suggère d'étudier trois composantes interdépendantes : les idéologies ou croyances linguistiques (ce que les membres de la famille pensent de la langue), les pratiques linguistiques (la manière dont ils utilisent les langues) et la gestion ou planification linguistique (les efforts qu'ils font pour maintenir la langue) (Spolsky, 2004, 2009). Par ailleurs, en tant que champ d'investigation interdisciplinaire (anthropologie, sociolinguistique, psychologie), les FLP intègrent également différents facteurs sociohistoriques, politiques, culturels et linguistiques qui influencent les intentions ou idéologies linguistiques des parents dans leur utilisation et leur transmission des langues à leur(s) enfant(s) (Curdt-Christiansen, 2013b; King & Fogle, 2013; Schwartz & Verschik, 2013; Spolsky, 2012). Ainsi, les FLP abordent l'apprentissage et l'utilisation des langues minoritaires par les enfants en fonction des idéologies, décisions et stratégies parentales en matière de langues et d'alphabétisation, ainsi que du contexte social et culturel plus large de la vie familiale (K. A. King & Fogle, 2013). Outre l'examen des types de pratiques les plus propices à la transmission et au maintien des langues chez l'enfant, les travaux les plus récents sur les politiques linguistiques familiales

²⁰ Jules Ronjat (1864-1925) est un linguiste français ayant observé son fils Louis, de la naissance jusqu'à l'âge de 4 ans et 10 mois. Chaque parent utilisait exclusivement sa langue première (mère : allemande et père : français) établissant la correspondance « une langue-une personne » (OPOL). Il a conclu que le bilinguisme n'a aucunement retardé le développement psychologique général de leur enfant (Nocus, 2022). Son étude sur son fils Louis a été considérée comme la naissance de la recherche sur la politique linguistique familiale (Smith-Christmas, 2017).

reconnaissent la famille en tant que système dynamique (Curdt-Christiansen & Huang, 2020). En effet, les idéologies, les pratiques et la gestion linguistiques des parents ainsi que le maintien de la langue chez l'enfant sont influencés de manière dynamique par de nombreux facteurs internes/externes (Spolsky, 2004; Wang & Hamid, 2022).

Le modèle de FLP (*figure 1*) fournit une conceptualisation théorique permettant de décrire la manière dont différents facteurs (internes et externes) influencent les décisions linguistiques familiales (idéologies, pratiques et planification linguistiques) de manière dynamique. Si les décisions quant au choix des langues voient le jour dans la famille, il n'en demeure pas moins que des pressions extérieures ou des caractéristiques internes à la famille sont exercées sur celle-ci et donc sur la mise en place des FLP (Curdt-Christiansen, 2018). Il peut s'agir des facteurs externes à la famille (le contexte sociopolitique par exemple), des facteurs internes à la famille et à ses membres (exemple : la capacité d'agir des enfants « *agency* »), ou de facteurs externes en interaction avec le contexte interne de la famille (l'école par exemple). Les bords en pointillés de la *figure 1* représentent l'interaction entre les deux facteurs (externes et internes) et le modèle triadique de Spolsky (2004, 2009).

❖ **Figure 1.** Le modèle interdisciplinaire des politiques linguistiques familiales adapté de Curdt-Christiansen (2009, 2018) et Curdt-Christiansen & Huang (2020)



2.3.2. Modèle dynamique des politiques linguistiques familiales : l'éclairage du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979)

En s'inspirant du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) pour décrire le modèle dynamique des politiques linguistiques familiales, ce travail a pour objectif de mettre en évidence le rôle joué par les différents systèmes de l'environnement de l'enfant et les interactions entre ces derniers sur le maintien de sa langue minoritaire. La famille est considérée comme un système écologique et dynamique et « dans cette optique, nous devrions être en mesure de saisir les dynamiques et les changements familiaux dans le temps et l'espace, tout en tenant compte des facteurs individuels et externes²¹ » (Palviainen, 2020, p.250). La théorie de

²¹ Notre traduction de l'anglais : "In this view, we should be able to capture family dynamics and changes over time and space, at the same time taking individual as well as external factors into account." (Palviainen, 2020, p.250)

Bronfenbrenner (1979) repose sur l'idée centrale que l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. Il propose donc d'étudier le développement de l'enfant en tenant compte de ses différents contextes de vie, chacun exerçant une influence sur son développement. Selon Bronfenbrenner (1979, 1986), l'enfant et son environnement s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'environnement écologique de l'enfant serait un système complexe qui se subdivise en 4 sous-systèmes, appelés *écosystèmes* : le *microsystème*, le *mésosystème*, l'*exosystème* et le *macrosystème*, auxquels s'ajoutent deux systèmes complémentaires, l'*ontosystème* et le *chronosystème*. Chaque système est représenté en fonction de la proximité avec l'enfant. Généralement, les études sur les FLP s'attachent à décrire et à considérer les facteurs internes et externes que l'on peut rapprocher du *microsystème* et du *macrosystème* de Bronfenbrenner (1979).

1. Le *microsystème* désigne l'environnement immédiat de l'enfant et correspond aux milieux qu'il fréquente régulièrement. Pour un même enfant, il existe différents microsystèmes comme l'école ou la famille. Dans le cadre de l'étude des politiques linguistiques familiales, nous nous concentrerons sur le système de la famille. Ce *microsystème* de la famille est ainsi composé des facteurs internes : les ressources d'alphabétisation, les relations familiales, les antécédents parentaux, les normes socioculturelles des parents et la loyauté envers leur culture ethnique, etc. (Wang & Hamid, 2022). Ces facteurs internes sont en relation étroits avec les idéologies, la gestion et les pratiques linguistiques des parents. Par exemple, les choix linguistiques des parents à la maison peuvent être expliqués par leurs expériences d'immigration. Lee (2021) montre que pour les familles coréennes récemment immigrées aux États-Unis, l'objectif principal des parents est de favoriser l'apprentissage de l'anglais en maximisant les opportunités de contact avec cette langue. Dans le cas de ces familles, la priorité n'est pas le développement bilingue de leur enfant, mais plutôt de favoriser son intégration dans la société en mettant l'accent sur le développement des compétences linguistiques en anglais (langue majoritaire). Quant aux familles qui ont immigré depuis un certain temps aux États-Unis, elles sont convaincues que le bilinguisme anglais-coréen de leur enfant favoriserait sa réussite scolaire, professionnelle et économique. Elles auraient donc plus tendance à encourager l'utilisation du coréen à la maison. Parallèlement, la capacité d'agir de l'enfant (*child agency*) est considérée comme un facteur interne qui joue également un rôle crucial dans le maintien de la langue parlée à la maison (Curd-Christiansen & Huang,

2020). Du point de vue du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979), sa place au sein du *microsystème* de la famille pose question et sera discutée plus loin.

2. Le *macrosystème* représente la société dans laquelle vit la famille. C'est le système le plus large, qui comprend par exemple les facteurs sociétaux, culturels, historiques, politiques et législatifs, ayant un pouvoir d'influence sur tous les autres systèmes. Les interactions au sein de la famille (*microsystème*) ne sont pas indépendantes d'un environnement socioculturel plus large (facteurs externes) (Curdt-Christiansen & Huang, 2020; Spolsky, 2012). Le *macrosystème* peut correspondre aux facteurs externes des FLP qui sont de quatre ordres : le contexte sociolinguistique (statut des langues), le contexte socioculturel (les valeurs culturelles et symboliques des langues), le contexte socio-économique (les valeurs économiques attribuées aux langues) et le contexte sociopolitique (*exemple* : la politique linguistique nationale précédemment évoquée au début de ce chapitre pour le cas de la France) (Curdt-Christiansen, 2009; Curdt-Christiansen & Huang, 2020). Ces contextes peuvent influencer les décisions des parents en termes de politique linguistique (Curdt-Christiansen, 2009). À titre d'exemple, les croyances et les valeurs à propos des langues minoritaires véhiculées dans la société vont influencer les pratiques des parents (Abdelilah-Bauer, 2012; Curdt-Christiansen, 2015; Dalgalian, 2000; Hammer et al., 2009; Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006). Toutes les langues ne jouissent pas d'un même statut aux yeux de la population et ces valeurs qui se propagent dans le corps social au moyen de divers canaux (médias, guides à l'usage de certains professionnels, etc.) vont influencer le développement bilingue de l'enfant. Moins une langue sera perçue positivement par la société, plus il sera difficile pour les parents d'utiliser cette langue au sein du foyer (Ghimenton, 2015). Dans leur étude longitudinale, Hammer et ses collègues (2009) montrent que le pourcentage de mères parlant l'anglais (langue majoritaire) à leurs enfants a augmenté au cours des trois années de suivi et celui des mères utilisant l'espagnol (langue minoritaire) a diminué entre la 1^{re} et la 2^e année. Selon eux, le choix des mères d'utiliser de plus en plus l'anglais serait influencé par « *la communauté au sens large et par le système éducatif* » (Hammer et al., 2009, p. 114). Ces observations rejoignent les résultats d'autres études, comme celle menée par Pacini-Ketchabaw et Armstrong de Almeida (2006) qui stipule que bien que les parents souhaitent transmettre leur langue minoritaire, ils ont intériorisé les discours dominants de leur pays qui privilégient le monolinguisme et plus particulièrement l'acquisition de la langue majoritaire. Enfin, Curdt-Christiansen (2015) indique que

même si les parents affichent des attitudes positives envers leur langue minoritaire, les idéologies sociales à propos de cette langue peuvent venir contraindre leurs pratiques réelles à la maison. C'est pourquoi, depuis une trentaine d'années, on assiste chez les familles singapouriennes à une disparition progressive de l'utilisation des langues minoritaires au sein du foyer au profit de l'anglais (langue majoritaire).

La majorité des études sur les FLP se contentent donc de distinguer les facteurs internes et externes, autrement dit le *microsystème* et le *macrosystème*. Pourtant, selon certains auteurs, bien que ces deux facteurs soient considérés comme deux entités distinctes, ils sont en réalité étroitement liés et parfois confondus (Curdt-Christiansen & Huang, 2020). De plus, selon Bronfenbrenner (1979), l'environnement écologique de l'enfant est un système complexe qui se subdivise en 6 sous-systèmes : le *microsystème* et le *macrosystème*, mais aussi le *mésosystème*, l'*exosystème*, l'*ontosystème* et le *chronosystème*. Ce constat nous invite donc, en accord avec le modèle de Bronfenbrenner (1979), à proposer une nouvelle façon de catégoriser les facteurs internes et externes des FLP qui influencent le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant. Ainsi, pour décrire de manière complète le modèle dynamique des FLP à la lumière du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), quatre nouveaux systèmes s'ajoutent aux deux cités précédents (*microsystème* et *macrosystème*).

3. Le *mésosystème* correspond aux interactions qui existent entre les différents *microsystèmes*. Par exemple, dans le cadre du maintien de la langue minoritaire, les relations entre l'école et la famille peuvent jouer un rôle. Si aucun enseignement n'est offert dans la langue parlée à la maison et si cette langue n'est pas valorisée par l'école, par les enseignants ou les camarades de classe, cela peut décourager l'enfant à conserver sa langue minoritaire. L'école et la famille sont deux systèmes étroitement liés, lorsque les enfants perçoivent que l'école est respectueuse de leur langue minoritaire, ils ont moins tendance à rejeter leur langue et à refuser de la parler dans la famille (De Houwer, 2020a). Les écoles peuvent être amenées à ignorer les langues minoritaires des élèves, ce qui peut contribuer à ce qu'ils ne souhaitent plus la parler (De Houwer, 2020b). Une étude de Dekeyser et Stevens (2018) montre, auprès de 312 enfants d'origine marocaine, âgés de 10 à 12 ans et vivant en Belgique, que plus ils pensaient être autorisés à parler leur langue minoritaire à l'école, plus leurs compétences dans cette langue (auto-évaluation) étaient élevées.

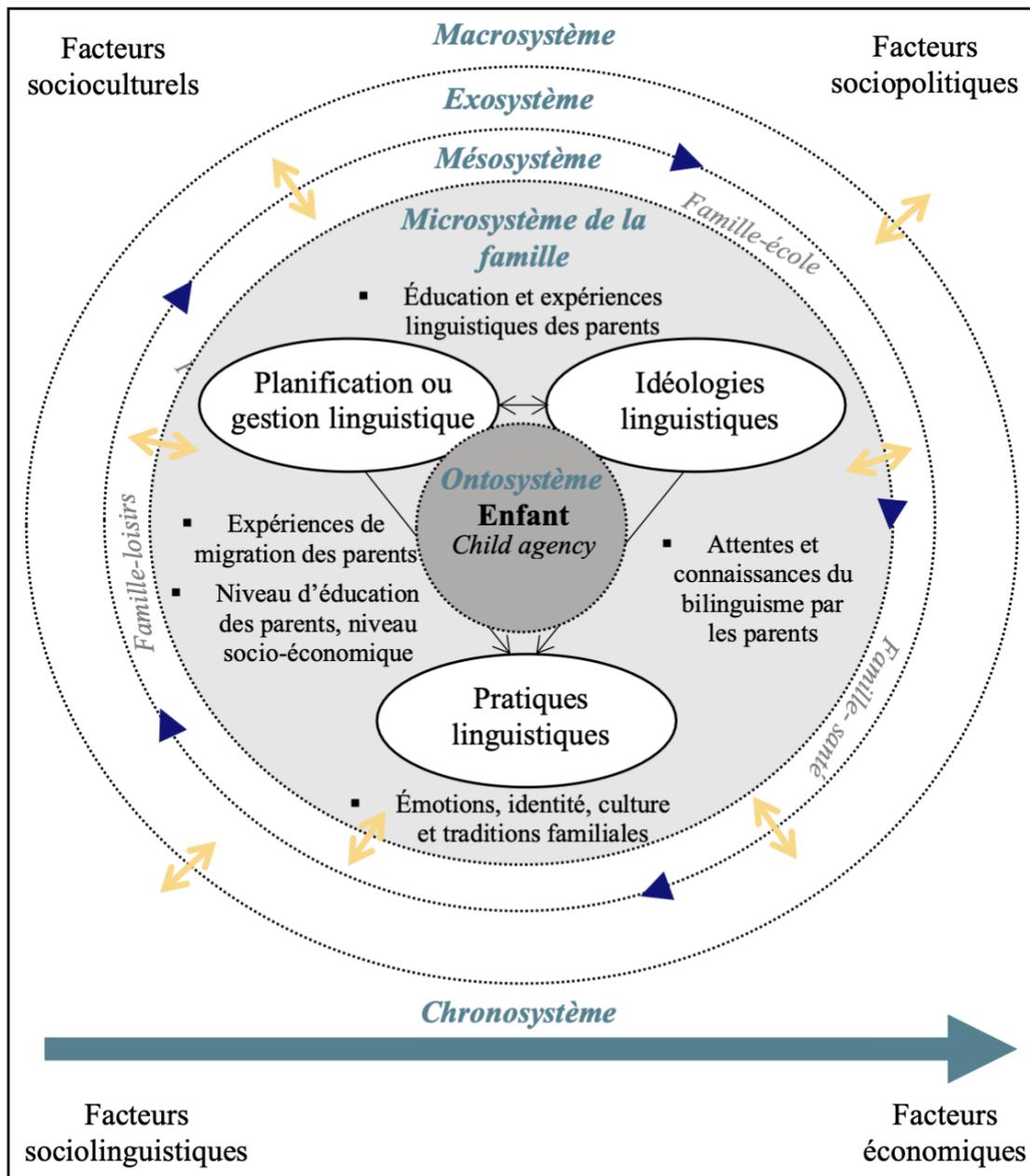
4. *L'exosystème* quant à lui désigne généralement les facteurs extérieurs à l'enfant qui influent sur sa vie. Si l'on garde l'exemple de l'école, *l'exosystème* correspond plus à l'institution au sens large. Il influence de façon plus modeste et plus indirecte la perception que l'enfant a de sa langue minoritaire en formant les enseignants à l'accueil de la diversité linguistique et culturelle des élèves.

5. Par ailleurs, la mise en place des FLP est un processus qui se déroule dans le temps et dans l'espace (Hirsch et Lee 2018, cités par Palviainen, 2020). Le temps est un aspect crucial. En effet, les processus de migration, les reconfigurations des membres de la famille (comme les nouveaux frères et sœurs, les familles recomposées), les transitions scolaires, etc., participent à la reconfiguration des FLP et à la réussite du maintien des langues (Palviainen, 2020). Les FLP font souvent l'objet de modifications et de négociations implicites au fil du temps (Fogle & King, 2013). Cette notion du temps se rapporte au *chronosystème* de Bronfenbrenner (1986) et représente la dimension temporelle du modèle (les influences découlant du passage du temps).

6. Le dernier *écosystème*, *l'ontosystème*, regroupe les caractéristiques individuelles de l'enfant qu'elles soient innées ou acquises, ou d'ordre physique, émotionnel, intellectuel et comportemental. Ses caractéristiques sont susceptibles d'influencer le maintien de sa langue minoritaire et les politiques linguistiques de la famille. À titre d'exemple, de nombreuses études montrent que l'âge d'acquisition de la langue chez l'enfant a une incidence sur la maîtrise et la pratique de celle-ci et un large consensus dans la littérature existe sur le fait que « *l'éducation bilingue doit commencer le plus tôt possible* » (Abdelilah-Bauer, 2012, p. 78). *L'ontosystème* (ou les caractéristiques individuelles de l'enfant) peut être identifié à la fois comme un levier et un obstacle à la réussite du maintien des langues minoritaires. Un levier, par exemple, car si un enfant a des attitudes très positives envers une langue (utilité de la langue, sympathie pour le pays et ses habitants), alors il est plus motivé pour l'apprendre (Blondin et al., 2008). À l'inverse, s'il refuse de parler la langue minoritaire alors ses parents renonceront à la lui parler et adapteront leur répertoire linguistique pour répondre aux nouveaux besoins de leur enfant (De Houwer, 2020b), ce qui est considéré comme un obstacle au maintien de la langue. On retrouve donc parmi ces caractéristiques individuelles les valeurs psychologiques, affectives ou subjectives associées à la langue parlée, les émotions pouvant jouer un rôle dans les choix linguistiques des enfants et plus largement de la famille. Prendre en compte

l'*ontosystème* dans l'étude des FLP pourrait permettre de justifier l'intérêt récent porté à la capacité d'agir des enfants (« *child agency* ») et à leurs émotions dans le maintien des langues minoritaires. Selon Smith-Christmas (2017), évoluer vers des approches plus psychologiques des FLP pourrait faire partie intégrante de l'avancement du domaine. À ce titre, la capacité d'agir de l'enfant (« *child agency* ») ne serait pas intégrée dans le *microsystème* de la famille et les facteurs internes à la famille, mais bien comme un système unique et distinct, l'*ontosystème* au sens de Bronfenbrenner (1979-1986).

❖ **Figure 2.** Le modèle dynamique des politiques linguistiques familiales (Curdt-Christiansen, 2009, 2018; Curdt-Christiansen & Huang, 2020) à la lumière du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979-1986)



Illustrer le domaine de recherche des FLP avec le modèle bioécologique de Bronfenbrenner permet de rendre compte de l'importance de *l'ontosystème*, du rôle de l'enfant dans son développement global, et plus particulièrement dans le maintien de sa langue. Bronfenbrenner (1979-1986) place l'enfant au centre de son modèle, ce qui traduit parfaitement l'importance de ne pas le dissocier de ses différents contextes de vies et nous incite surtout à aller interroger son point de vue.

3. Place de l'enfant dans le maintien de sa langue minoritaire : des enjeux des recherches en FLP aux apports de la psychologie

La recherche sur les politiques linguistiques familiales s'est principalement concentrée sur les résultats linguistiques des enfants en tant que récepteur passif (Smith-Christmas, 2020). S'intéresser au maintien des langues minoritaires chez les enfants relevait uniquement du rôle des parents, « *ce qui importait, c'était de savoir si la langue était conservée ou non, à quel degré, et ce qui conduisait à cette réalité, comme la quantité d'apports en termes de qualité et de quantité, et les idéologies qui sous-tendaient les pratiques linguistiques des personnes qui s'occupaient de l'enfant* » (Smith-Christmas, *ibid.*, p.221). C'est en mettant l'accent sur la famille comme système dynamique que la recherche sur les politiques linguistiques familiales s'est donnée comme défi de prendre en compte le rôle de l'enfant dans le maintien des langues (Smith-Christmas, 2020). Ce n'est que très récemment que la capacité d'agir de l'enfant (« *child agency* ») connaît un succès dans la recherche sur les FLP (Fogle & King, 2013). Une des questions principales qui fait l'objet d'un nombre croissant de publications, est de savoir si et comment les enfants exercent une influence sur la construction des pratiques linguistiques familiales (pour exemple Said & Zhu, 2019). Malgré les relations de pouvoirs asymétriques entre les parents et les enfants, les recherches tendent à montrer que les enfants peuvent eux aussi contribuer à modifier les FLP, si bien que les parents ne sont pas les seuls à jouer un rôle (pour exemple Said & Zhu, 2019; Wang & Hamid, 2022). La résistance, la participation et la négociation sont les trois principaux moyens identifiés par les chercheurs pour expliquer comment les enfants façonnent les contextes de leur propre apport linguistique (Fogle & King, 2013). Par exemple, les enfants peuvent contraindre le maintien de la langue minoritaire en influençant les pratiques linguistiques des parents et en accélérant le passage des parents à la langue majoritaire (Smith-Christmas, 2020). Ainsi, les enfants sont de plus en plus considérés comme des co-acteurs dans la construction des diverses manières dont une langue peut (ou ne

peut pas) être maintenue (Smith-Christmas, *ibid.*). L'enjeu est grand et il est primordial d'élargir ces connaissances en fournissant des preuves empiriques du rôle du point de vue des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire.

3.1. Méthodologies de recueil de données dans le cadre des FLP

Les théories de la socialisation linguistique, de la transmission du langage et de l'acquisition précoce du langage définissant les FLP ont eu tendance à considérer pendant longtemps l'enfant comme un récepteur passif ce qui a eu un effet sur les méthodologies qui ont été appliquées pour les étudier (Palviainen, 2020). Pour recueillir des données dans le cadre très intime de la famille, les chercheurs ont développé différentes méthodologies : les approches quantitatives (enquête), les approches qualitatives et interprétatives (entretien), et l'ethnographie sociolinguistique ou de la communication (interactions) (Curd-Christiansen, 2018). Malgré cette diversité méthodologique et interdisciplinaire qui s'est accrue ces dernières années en même temps que de nouveaux intérêts de recherche, le recueil des données des études sur les FLP repose quasi exclusivement sur l'observation des interactions parents-enfants et les entretiens sociolinguistiques avec les parents (souvent la mère) (Hollebeke et al., 2020; Palviainen, 2020). En d'autres termes, le point de vue des enfants n'est relevé qu'à travers une mesure indirecte et les données sur ce qu'ils vivent et ce qu'ils pensent sont médiatisées et filtrées à travers les expériences et les yeux d'un parent (Boivin et Cohenmiller, 2018, cités par Palviainen, 2020). Ainsi, peu d'études en FLP ont pris en compte le point de vue des enfants, alors même que s'intéresser aux perspectives des jeunes dans ce domaine de recherche est devenu une question essentielle et qu'ils sont les mieux placés pour exprimer leur point de vue. Par ailleurs, l'évolution croissante des études sur l'agence de l'enfant ne signifie pas toujours que les perspectives des enfants sont prises en compte et collectées grâce à des méthodologies adaptées à leur niveau de développement (Palviainen, 2020). Or, il nous semble qu'intégrer les contributions, conceptions et méthodologies de la psychologie du développement constitue une voie prometteuse dans le domaine de recherche des FLP.

3.2. Étudier le point de vue de l'enfant en psychologie du développement : éthique et déontologie

Le recueil de la parole de l'enfant remonte à la première moitié du XX^e siècle avec des pionniers de la psychologie de l'enfant comme Piaget (1947) en Suisse et Wallon (1941, 1945) en France qui s'intéressaient au raisonnement de l'enfant et au développement de la pensée

enfantine (Rouyer et al., 2020). La contribution de leurs travaux a permis de considérer l'enfant comme acteur de son développement et de développer des méthodologies de recueil de l'information centrées sur le point de vue de l'enfant (pour examen, voir Rouyer et al., 2020).

Réaliser des enquêtes auprès d'enfants amène son lot de questionnements éthiques et déontologiques sur la place et le statut des enfants dans la recherche (Rouyer et al., 2020). Le consentement de l'enfant, le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données sont là encore des questions importantes à prendre en considération lorsque l'on cherche à recueillir le point de vue l'enfant (Rouyer et al., *ibid.*). Le code de déontologie des psychologues (2012, actualisé en 2021) qui s'applique aux personnes titulaires du titre de psychologue et à l'ensemble des enseignants-chercheurs en psychologie est un texte de référence qui permet de guider la recherche en France. Onze articles (sur 56) sont consacrés à la recherche en psychologie et parmi eux, un article fait référence aux mineurs (Article 50 : *Lorsqu'une personne n'est pas en mesure d'exprimer un consentement libre et éclairé, la-le chercheuse-eur l'inclut dans son étude à la condition d'obtenir l'autorisation écrite d'une personne légalement fondée à la donner. Elle-il recherche néanmoins l'adhésion de la-du participant-e en lui fournissant des explications appropriées*, p.9). Les articles du code de déontologie des psychologues (2021) relatifs à l'anonymat et à la confidentialité des données ne font pas apparaître explicitement des spécificités concernant la recherche avec les enfants (Rouyer et al., 2020). Enfin, le chercheur doit être en mesure d'offrir un cadre favorable à l'enfant pour qu'il puisse exprimer son point de vue (Rouyer et al., *ibid.*).

3.3. Recueillir la parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte

Un récent rapport des défenseurs des droits de l'enfant (2020) considère que priver l'enfant de son droit d'être entendu, d'exprimer librement son opinion et de participer aux décisions qui le concernent conduit à des prises de décision unilatérale qui l'affectent durablement dans sa confiance et son estime de soi. Pendant longtemps, l'enfant a été considéré comme un être passif soumis aux influences biologiques ou sociales (Rouyer et al., 2020). Un des freins à la participation de l'enfant tient au manque de considération à son égard et de ses opinions dû au fait qu'il serait « *fragile et vulnérable* », incapable de se forger ses propres opinions et ne disposant pas assez de connaissances pour intervenir dans les décisions qui le concernent (Rapport annuel des défenseurs des droits, 2020). Or aujourd'hui, cette vision de l'enfant est révolue. L'enfant n'étant plus considéré comme « *celui qui ne parle pas* » (*infans*,

étymologie latine du mot enfant) : lui donner la parole est devenu un principe de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989). L'enfant est reconnu comme un être irréductible aux adultes, doté d'un point de vue singulier (Daverne-Bailly & Vari, 2020).

En parallèle, on note un essor des travaux sur l'enfance et les enfants dans les recherches en sciences sociales sur le plan international, notamment la notion *d'agency* dans le courant des *Childhood studies* qui s'est développé dans les années 1970 (Garnier, 2015). Malgré la difficulté à trouver une traduction juste de cette notion en français, elle est souvent comprise comme une capacité d'agir (Garnier, *ibid.*). Comme le souligne Allison James qui est l'une des principales fondatrices de ce domaine de recherche en Angleterre : « *L'idée que les enfants peuvent être vus comme des acteurs sociaux indépendants est au cœur du développement d'un nouveau paradigme pour la recherche relative aux enfants et aux jeunes qui a émergé dans les sciences sociales pendant les années 1970. Il met en évidence les capacités des enfants et des jeunes à faire des choix à propos des choses qu'ils font et à exprimer leurs propres idées.* » (James & James, 2008, p.9). Dans ce cadre, l'enfant n'est plus considéré comme un être passif, incompetent, sorte de *tabula rasa* à remplir ou à modeler, mais comme un « *acteur social* » et « *participant actif* » (Garnier, 2015) dont le point de vue est à prendre en compte (Daverne-Bailly & Vari, 2020).

3.4. Recueillir et comprendre le rôle du point de vue des enfants sur leur langue minoritaire dans les recherches en FLP : l'exemple des attitudes linguistiques

Recueillir le point de vue des enfants sur leur langue est un moyen de faire progresser la compréhension des FLP et de la capacité d'agir de l'enfant dans le maintien de sa langue minoritaire (Smith-Christmas, 2017). Selon Smith-Christmas (2017), développer « *des recherches spécialement conçues pour recueillir le point de vue de l'enfant sur la langue seraient particulièrement fructueuses pour l'expansion du domaine* » (p. 23). En effet, la compréhension des idéologies linguistiques des parents a été à bien des égards étudiée dans le domaine des FLP (Letsholo, 2009; López, 2005; Makarova et al., 2019; S. M. Park & Sarkar, 2007), contrairement à celles des enfants qui sont souvent obtenues indirectement par des évaluations externes qui reposent soit sur l'observation, soit sur des indicateurs renseignés par des adultes (souvent les parents) (Smith-Christmas, 2017). Or, les enfants sont considérés comme des individus compétents pour parler d'eux-mêmes, ils sont également les mieux informés sur ce qu'ils vivent (Fuchs, 2005, cité par Bratož et al., 2021). Dans le cadre de ce

travail doctoral, la capacité d’agir de l’enfant sera illustrée à travers les attitudes linguistiques des enfants, comme facteur lié à l’enfant susceptible d’influencer le maintien de sa langue. Une attitude peut être définie comme une « *évaluation générale et relativement durable que les gens ont par rapport à des objets, idées ou autres personnes. Ces évaluations peuvent être positives, négatives ou neutres et peuvent varier en intensité* »²² (Petty et al., 2003, cités par Vallerand, 2006, p.237). Une attitude linguistique renvoie donc au sentiment qu’un locuteur éprouve à l’égard de sa ou ses langues et celle(s) des autres (Crystal, 1997, cité par Dweik & Qawar, 2015). Elles se construisent avant l’adolescence (Riaño, 2006) et semblent jouer un rôle important dans le maintien de cette langue (Yang, 2021)²³.

4. Conclusion

Vouloir étudier le maintien de la langue minoritaire chez l’enfant passe nécessairement par l’étude des effets des pratiques linguistiques parentales. Ces dernières, qu’elles soient conscientes ou inconscientes, délibérées ou non délibérées, influencent les choix langagiers des enfants, c’est-à-dire la manière dont ils utilisent (ou non) la langue minoritaire au côté de la langue de l’école. Ces pratiques font partie intégrante du *microsystème* de la famille. Toutefois, selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), ce *microsystème* est en interaction constante avec l’enfant et ses caractéristiques individuelles, autrement dit avec *l’ontosystème*. En effet, notre illustration du modèle dynamique des FLP avec le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) permet de rendre compte de l’importance de *l’ontosystème*, du rôle de l’enfant et de son point de vue dans son développement global, et plus particulièrement dans le maintien de sa langue. Les parents ne devraient donc plus être considérés comme les uniques décideurs dans le maintien des langues minoritaires et leur rôle doit être mis en relation avec la capacité d’agir de l’enfant. Convoquer les méthodologies de recueil de la parole de l’enfant significatives de la psychologie du développement pour étudier ces interactions est un moyen de répondre aux nouveaux enjeux du domaine de recherche des FLP qui est de mettre l’accent sur le rôle de l’enfant.

Par ailleurs, un autre moyen pour parvenir à une meilleure reconnaissance du rôle de l’enfant dans le maintien de sa langue minoritaire est de l’interroger sur son bien-être. La

²² Notre traduction de l’anglais : “*global and relatively lasting assessment that people make of objects, ideas or other people. They can be positive, negative or neutral and vary in intensity.*” (Petty et al., 2003, cited by Vallerand, 2006, p.237).

²³ Un examen approfondi de cette relation fera l’objet de la première étude (article 1).

capacité d'agir de l'enfant, c'est-à-dire la capacité « *à faire des choix à propos des choses qu'ils font et à exprimer leurs propres idées* » (James & James, 2008, p.9), peut également être liée à son bien-être. Le chapitre 2 a pour objectif d'exposer les enjeux de l'étude du bien-être (global et à l'école) des enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue et de définir ce concept et les différents facteurs qui y sont associés.

CHAPITRE 2 : LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS : ENJEUX, CONCEPTUALISATION ET ÉVALUATION

Le bien-être²⁴ des enfants est l'une des grandes priorités des politiques publiques des pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Son étude fait l'objet d'un intérêt scientifique croissant ces dernières décennies. Des recherches se développent dans les différents contextes de vie des individus (travail, école, santé...) et tentent de prendre en compte toutes les populations (enfants porteurs de handicaps, les populations très pauvres ou isolées, les enfants réfugiés ou immigrants...). Ces travaux sont menés dans le but de fournir aux pouvoirs publics des éléments pour améliorer la vie des individus et leur épanouissement global. Parallèlement, les objectifs des systèmes éducatifs qui ont longtemps été centrés sur les performances des élèves ont évolué vers un développement des compétences tout au long de la vie, en favorisant le bien-être des élèves et leur épanouissement afin qu'ils puissent réaliser leur potentiel social, communicatif et cognitif (Florin & Guimard, 2017).

Dans le cadre des enfants vivant dans un contexte bilingue, étudier leur bien-être est un défi important pour les chercheurs et les professionnels de l'enfance, du fait, notamment que les études sont peu nombreuses, notamment en Europe (Müller et al., 2020) et encore plus en France. Les enfants ayant une autre langue que celle du pays dans lequel ils vivent sont peu présents dans les études qui contribuent à une meilleure connaissance du bien-être des individus. De la même manière que prendre en compte la capacité d'agir des enfants dans le maintien des langues minoritaires, recueillir leur point de vue concernant leur bien-être et leurs expériences de vie (en général et à l'école) en lien avec la pratique de leur langue minoritaire constitue un objectif central dans ce travail doctoral.

Ce chapitre débute dans un premier temps par la description de l'évolution de l'étude bien-être des enfants ainsi que les nombreux bénéfices d'un bien-être élevé dans différents domaines de la vie des individus. Sont ensuite examinés les enjeux spécifiques de l'étude du bien-être chez les enfants qui vivent dans un contexte familial bilingue pour enfin préciser ceux liés à l'étude de leur bien-être à l'école. La deuxième section de ce chapitre a pour ambition de définir le bien-être et ses concepts connexes afin de lever le flou conceptuel qui entourent ces

²⁴Le bien-être fait référence à la fois aux expériences et sentiments subjectifs (satisfaction, émotions, etc.), aux conditions de vie et aux possibilités de développement et d'épanouissement personnel (Ben-Arieh et al., 2014). Dans le cadre de cette thèse, le bien-être subjectif, défini comme l'évaluation que les individus font de leur vie en général (Diener et al., 2016) sera utilisé pour décrire le bien-être des enfants. Pour une définition plus complète, voir la deuxième section de ce chapitre.

notions et d'appréhender leur complexité à travers l'exposé de diverses conceptions et modèles théoriques qui sous-tendent leur conceptualisation et leur évaluation. L'aspect multidimensionnel du bien-être sera présenté pour justifier l'attention portée au domaine scolaire ainsi que la nécessité d'interroger les perceptions des enfants (auto-évaluation).

1. Enjeux de l'étude du bien-être des enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue

1.1. L'étude du bien-être des enfants

L'intérêt pour le bien-être des enfants est plus récent en comparaison aux études sur le bien-être des adultes (Ben-Arieh, 2012). L'accroissement de l'intérêt pour le bien-être des enfants a véritablement pris son essor qu'au cours des deux dernières décennies du XX^e siècle avec la publication de rapports sur la situation des enfants dans le monde (1^{er} rapport UNICEF en 1979) (Ben-Arieh, *ibid.*). Le développement des enquêtes internationales, comme celles de l'UNICEF, représente l'intérêt supérieur des enfants (Ben-Arieh et al., 2014). La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989, a également donné une impulsion politique particulière à la question du bien-être des enfants. En effet, pour la première fois de l'histoire, un texte international reconnaît explicitement les personnes de moins de 18 ans comme des êtres à part entière, ayant des droits sociaux, économiques, civils, culturels et politiques – des droits fondamentaux, obligatoires et non négociables. La France a été le deuxième pays européen après la Suède à ratifier la Convention, le 7 août 1990.

Les travaux sur le bien-être de l'enfant se sont donc véritablement développés lorsque l'accent a été porté sur la prise en compte de ses potentialités et son développement en tant qu'individu à part entière et disposant de droits, au-delà de leur survie et de leur protection (*child welfare, child saving*) (Raghavan & Alexandrova, 2015). Au sein des différents rapports sur la situation des enfants, des changements majeurs au cours des années ont été constatés dans la mesure et le suivi de la situation des enfants (Ben-Arieh, 2012). De nouvelles préoccupations ont émergé, l'intérêt est passé de la survie des enfants à leur bien-être, du négatif vers le positif, d'une perspective d'adulte à une perspective d'enfant, ainsi qu'une inclusion des perspectives relatives aux droits de l'enfant (Ben-Arieh, *ibid.*). L'enfance n'étant plus uniquement considérée comme une transition vers l'âge adulte, mais comme une période spécifique du développement, une étape de la vie à part entière, elle est étudiée en tant que telle (Ben-Arieh & Fronès, 2007,

cités par Florin & Guimard, 2017). C'est notamment à partir de ces évolutions sociétales que l'étude du bien-être de l'enfant a évolué, passant de l'utilisation d'indicateurs uniquement objectifs et négatifs (taux de mortalité, maladies, problèmes de comportement, troubles, handicaps) à des évaluations plus subjectives et des indicateurs positifs (motivations, aspirations, besoins) (Florin & Guimard, 2017). Ces indicateurs objectifs (bien-être matériel, logement et environnement, bien-être éducationnel, santé et sécurité, comportements à risque, qualité de la vie scolaire) sont encore utilisés dans les enquêtes, comme celles de l'OCDE ou de l'Unicef, mais les indicateurs subjectifs sont de plus en plus présents « *pour appréhender la façon dont les enfants eux-mêmes perçoivent leurs conditions de vie et comprendre ce qui peut favoriser leur développement personnel* » (Florin & Guimard, *ibid.*, p.9)

1.2. Le bien-être : un facteur contribuant au progrès individuel et social

Plusieurs organisations et associations internationales (OCDE, Unicef, PISA, ...) ont fait du bien-être des enfants un sujet essentiel et prioritaire dans la mesure où les recherches ont montré que le bien-être est associé à un meilleur état de santé, des relations sociales plus satisfaisantes, une plus grande productivité et de meilleurs résultats scolaires (Diener et al., 2018; Maccagnan et al., 2018). Diener *et al.* (2018) passent en revue les avantages d'un bien-être élevé. Ils montrent notamment que les personnes dont le bien-être est relativement élevé ont tendance à être en meilleure santé du fait qu'elles adoptent des comportements plus sains comme faire de l'exercice, ne pas fumer ou boire moins d'alcool. La satisfaction de vie, qui est un des indicateurs utilisés pour mesurer le bien-être, est un modérateur des comportements d'extériorisation, des effets du stress et du développement de comportements psychopathologiques (Proctor et al., 2009). Les personnes très satisfaites de leur vie présentent également une meilleure résistance au stress (N. Park, 2005) et une meilleure adaptation globale (Siddall et al., 2013). D'autres recherches montrent que les enfants et les adolescents satisfaits de leur vie sont plus enclins à participer à des activités sportives extrascolaires (Gilman, 2001), ont moins de conduites à risque comme le tabagisme, l'utilisation de substances telles que l'alcool et la drogue (Donohue et al. 2003, cités par Proctor et al., 2009), des rapports sexuels non protégés ou des tentatives de suicide (Proctor et al., 2009). Dans le domaine des relations sociales, les personnes ayant un bien-être élevé ont plus d'amis et sont plus appréciées par leurs collègues et amis (Moore et al., 2018). Elles ont tendance à prendre plus de plaisir dans les interactions sociales et à favoriser le temps passé avec les autres (Maccagnan et al., 2018). Des niveaux de bien-être faibles sont associés à une plus grande délinquance (activités criminelles et antisociales), alors qu'un niveau de bien-être élevé est associé à des comportements

prosociaux, tels que le don (don de sang ou don à des associations), le bénévolat, les actions en faveur de l'environnement, etc. (Maccagnan et al., 2018). Les différences individuelles de satisfaction à l'égard de la vie chez les adolescents ont des conséquences importantes dans leur vie, comme le développement de comportements d'intériorisation et d'extériorisation (S. M. Suldo & Huebner, 2004) et la victimisation par les pairs (Martin, 2006, cité par Ma & Huebner, 2008). Dans le cadre scolaire, des liens positifs entre le bien-être et la satisfaction des expériences vécues à l'école ont été mis en évidence (par exemple, Bacro et al., 2017; Randolph et al., 2009; Suldo et al., 2008).

1.3. Enjeux de l'étude du bien-être dans les recherches sur le maintien des langues minoritaires

1.3.1. Un intérêt majeur pour le développement langagier et cognitif des enfants bilingues

Les études sur le bilinguisme des enfants et le maintien des langues minoritaires ont essentiellement mis l'accent sur les aspects cognitifs et langagiers. Les effets du bilinguisme sur le développement cognitif ont fait l'objet de nombreux débats dans la recherche scientifique. Historiquement et jusqu'aux années 1960, les premiers travaux sur les enfants bilingues concluaient à des problèmes de surcharge cognitive, de confusion de langues ou de déficit scolaire (Nocus, 2022). Depuis, la plupart des études indiquent que l'acquisition de deux ou plusieurs langues entraîne chez l'enfant bilingue des effets positifs au niveau de son développement cognitif (Nocus, *ibid.*). Par exemple, les enfants bilingues, en comparaison aux enfants monolingues, obtiennent de meilleurs résultats dans les tâches évaluant les fonctions exécutives²⁵ qui comprennent l'évaluation des capacités d'inhibition et de flexibilité mentale (Bialystok, 2009, 2011). Toutefois, les résultats des études sur les effets positifs du bilinguisme demeurent parfois contradictoires et les avantages et inconvénients du bilinguisme dépendent surtout d'autres facteurs, tels que le contexte sociolinguistique, la valeur attribuée aux langues par la famille, la société, les pairs, ou par exemple le niveau de compétence en langue première (Nocus, 2022). Les résultats des études sur l'acquisition bilingue et les processus en jeu sont essentiels pour les professionnels de l'enfance tels que les orthophonistes, psychologues et enseignants afin de pouvoir accompagner au mieux les enfants bilingues dans leur développement langagier et leurs potentielles difficultés d'apprentissage (De Houwer, 2006). Les connaissances sur le développement cognitif et langagier des enfants bilingues se sont donc

²⁵ Les fonctions exécutives sont des processus cognitifs de niveau supérieur, relativement indépendants les uns des autres, qui permettent un comportement efficace et ciblé, adapté à l'environnement (Lecompte et al., 2006).

développées grâce aux nombreuses recherches sur cette question et ont, de fait, contribué à « détruire le mythe persistant de l'enfant bilingue embrouillé par ses deux langues » (De Houwer, 2006, p.30). Or, les chercheurs en psychologie, en linguistique, en psycholinguistique ont accordé peu d'attention et n'ont pas examiné les effets du bilinguisme sur le bien-être des enfants. À titre d'exemple, la présentation de notre recherche sur le bien-être de l'enfant bilingue²⁶ faisait figure d'exception dans le dernier colloque organisé en France par un consortium de chercheurs en acquisition bilingue²⁷. Pourtant, comme l'évoque De Houwer en 2017, Vygotsky²⁸ demandait déjà en 1930 de ne pas se concentrer uniquement sur les aspects cognitifs et l'intelligence de ces enfants, mais de considérer leur développement psychologique global en prenant en compte les aspects émotionnels liés à l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.3.2. Bien-être des enfants et bilinguisme

Bien que de nombreux travaux étudient les effets du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant, il nous semble que développer des recherches autour de leur bien-être présente un intérêt à plusieurs niveaux. Tout d'abord, lorsqu'on s'intéresse au bien-être des enfants, il est important de considérer les contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Or, les études chez les enfants vivant dans un contexte bilingue sont rares. Qu'il fasse référence au bien-être matériel, émotionnel, aux familles, à l'éducation, à la santé ou aux différents sous-thèmes qui en découlent, le concept de bien-être donne une perspective intéressante sur tous les aspects de la vie des enfants (Ben-Arieh et al., 2014). Les études sur le bien-être de l'enfant tentent de plus en plus d'inclure des sous-populations d'enfants souvent exclues des études, telles que les enfants porteurs de handicaps, les populations très pauvres ou isolées, les enfants réfugiés ou immigrants, etc. (Andrews & Ben-Arieh, 1999, cités par Ben-Arieh, 2014). À titre d'exemple, des études se sont développées sur le bien-être des enfants présentant une déficience intellectuelle (Coudronnière, 2016), auprès des très jeunes enfants (5-7 ans) (Jacquin, 2023) ou

²⁶ Humeau, C., Nocus, I., & Guimard, P. (2023, juillet). Bien-être à l'école des élèves de 10 ans vivant en France en contexte bilingue avec une langue minorée : rôle du soutien social perçu des enseignants et des pairs. Colloque international. Contact des langues & acquisition bi/plurilingue : diversité des situations, diversité des processus ? (RéAL2 2023). Université de Mulhouse.

²⁷ Le colloque en question a été organisé par le réseau thématique en acquisition des langues secondes (RéAL2), qui réunit des chercheurs, enseignants-chercheurs, jeunes docteurs et doctorants dont les travaux portent sur l'acquisition des langues secondes.

²⁸ Lev Vygotsky (1896-1934) est un psychologue de l'ancienne Union soviétique. Il s'est intéressé au développement des compétences cognitives en lien avec le contexte socio-culturel de l'enfant. Il a élaboré la *théorie socioculturelle*, selon laquelle la personne acquiert des connaissances et des compétences grâce aux conseils, au soutien et à l'enseignement prodigués par des guides (membres expérimentés de la société ou mentors) dans un contexte culturel donné.

chez des enfants en protection de l'enfance (Toussaint & Bacro, 2022). De nombreuses études se sont également intéressées au bien-être des enfants et des adolescents issus de l'immigration (Borraccino et al., 2018; Kim et al., 2018). Toutefois, comme le souligne De Houwer (2020), la majorité des études sur le bien-être des enfants n'intègrent pas de questions sur les langues parlées en famille. Lorsque le bien-être des enfants et adolescents issus de l'immigration est étudié, leur utilisation de la langue minoritaire n'est pas prise en compte (De Houwer, 2017).

Le bien-être de l'enfant est directement lié à ses perspectives et à ses besoins dans son milieu social (Ben-Arieh et al., 2014), ce qui nous invite à considérer les voix des enfants en fonction de leurs caractéristiques spécifiques. Dans le cas des enfants qui vivent dans un contexte bilingue, les facteurs liés à la langue et à son utilisation doivent être considérés et leurs perceptions vis-à-vis de leurs expériences de vie doivent être interrogées.

1.3.3. Le bien-être comme nouvelle perspective pour la recherche en matière de politique linguistique familiale

Dans une autre mesure, l'étude du bien-être des enfants permet de faire le lien entre la recherche et l'élaboration des politiques au sens large (Ben-Arieh et al., 2014). L'étude du bien-être s'intéresse à différents domaines (exemples : environnement familial et social, situation économique, éducation, santé, etc.) en partie parce que les politiques sont elles-mêmes sectorisées (Ben-Arieh et al., *ibid.*). À titre d'exemple, les politiques de logement ont besoin d'informations sur les besoins particuliers des enfants en matière de logement (exemple : un endroit pour faire leurs devoirs) pour favoriser leur bien-être (Ben-Arieh et al., *ibid.*). Dans le domaine de l'éducation, interroger les perceptions des enfants concernant leur bien-être à l'école est nécessaire à la fois pour la recherche et pour engager des actions en faveur du bien-être dans les établissements scolaires (Florin & Guimard, 2017). Concernant la pratique des langues au sein de la famille, identifier les facteurs liés à l'utilisation des langues qui favorisent le bien-être des enfants, permettrait d'adapter et d'orienter les politiques linguistiques familiales vers une reconnaissance des besoins de l'enfant.

Par ailleurs, dans le sens du modèle des FLP précédemment illustré à la lumière du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979-1986) dans le premier chapitre (*figure 2*), la capacité d'agir de l'enfant, c'est-à-dire la capacité « à faire des choix à propos des choses qu'ils font et à exprimer leurs propres idées » (James & James, 2008, p.9), peut également être liée à son bien-être. En effet, Fattore et al. (2009) considèrent que la capacité d'agir de l'enfant (*agency*), représente une des trois principales dimensions de son bien-être. La capacité d'agir de l'enfant peut également être mise en perspective avec la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci

(2000) (*Self-determination theory*, SDT). Elle place en effet le besoin d'autonomie, c'est-à-dire, la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et d'être à l'origine de ses comportements, comme un des trois besoins psychologiques fondamentaux nécessaires au développement psychologique harmonieux et au bien-être de l'individu. Ainsi, les perceptions que les enfants en contexte bilingue ont de leur bien-être donnent de nouvelles perspectives d'études dans les recherches sur le lien entre la capacité d'agir des enfants et le maintien des langues minoritaires. Tout en améliorant et en complétant les études existantes, tant sur le point de vue méthodologique que théorique, la compréhension de ce que perçoivent les enfants de leur vie élargit et remet en question les FLP qui sont principalement centrées sur le rôle des adultes et les performances linguistiques des enfants. Considérer le bien-être de l'enfant permettrait de remettre en question les croyances et les attentes dominantes sur ce qui constitue et est important pour le maintien des langues minoritaires.

1.4. Enjeux de l'étude du bien-être à l'école des élèves en contexte bilingue

L'intérêt croissant sur le bien-être des enfants s'inscrit également dans le domaine de l'éducation (Commission des Communautés Européennes, 2007). L'éducation et la formation ne visent plus seulement le développement des compétences des individus tout au long de la vie, mais aussi l'épanouissement des élèves (Guimard et al., 2015). Le bien-être à l'école est donc un enjeu clé pour l'éducation et la formation du XXI^e siècle (Florin & Guimard, 2017), à l'image des tendances actuelles des études multinationales sur le bien-être des enfants (HBSC, PISA, *Children's Worlds*) qui accordent une place importante aux variables liées au contexte scolaire (Rees et al., 2020).

Les expériences que les enfants vivent à l'école sont en effet susceptibles de jouer un rôle dans leur développement personnel, leur trajectoire de vie et leur bien-être (Baker et al., 2003; Rees et al., 2020). Les élèves insatisfaits de l'école ont une faible satisfaction de vie (pour exemple, Bacro et al., 2017; Randolph et al., 2009; Suldo et al., 2008). La recherche a également montré que les élèves qui présentent une faible satisfaction à l'égard de l'école sont plus susceptibles d'avoir des maux de tête, maux de dos, vertiges, dépression, fatigue inhabituelle, insomnies, et autres symptômes physiques et psychologiques (Natvig et al., 2003; Randolph et al., 2010). Ils ont un risque plus important de tomber dans la criminalité, d'avoir des comportements à risque au niveau sexuel, au niveau de la prise de substances illicites et présentent un risque plus important de développer des comportements suicidaires (Lévy-Garboua et al. 2006, cités par Randolph et al., 2010).

Dans le cas des élèves vivant dans un contexte bilingue, les études portant sur leurs perceptions vis-à-vis de l'école sont rares. Pourtant cette population peut être considérée comme vulnérable dans la mesure où la double condition minoritaire – culturelle et linguistique – les rend plus exposés à la discrimination par les pairs, à la détresse psychologique et influence négativement certains aspects de leur bien-être et leur santé mentale (Kim et al., 2018; Narea et al., 2023; Safi, 2010; Schachner et al., 2018). Les défis et les changements culturels, sociaux et émotionnels qu'implique leur scolarisation peuvent être particulièrement difficiles (OCDE, 2018; Oppedal & Toppelberg, 2016; Sari, van de Vijver, et al., 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001), en particulier lorsque la langue de la famille est peu valorisée et que les politiques d'immigration du pays sont restrictives et négatives (Dimitrova et al., 2016).

Dans la deuxième et troisième section de ce chapitre, nous présenterons l'histoire, les définitions et les différentes conceptions de la notion de bien-être ainsi que son évaluation.

2. Ancrage théorique de l'étude du bien-être subjectif des enfants

2.1. Le bien-être, une notion complexe

Définir le bien-être des personnes a été un sujet de réflexion et de débat depuis plusieurs millénaires et ce concept s'est véritablement développé dans la deuxième moitié du XX^e siècle et tout particulièrement avec l'émergence de la psychologie positive à partir des années 2000 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La psychologie positive a fait son apparition à la fin des années 1990 grâce à la contribution de Seligman²⁹ et Csikszentmihalyi (2000), deux membres fondateurs de ce courant. Elle est définie comme « *l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes, des institutions*³⁰ » (Gable & Haidt, 2005, p.103). Au cours du XX^e siècle, la psychologie s'est consacrée à l'étude des troubles psychologiques et à la psychopathologie (dépression, anxiété, etc.) contrairement aux travaux sur le bonheur et la satisfaction à l'égard de l'existence (Martin-Krumm & Tarquinio, 2021). Bien que l'importance de la production scientifique sur les troubles psychiques et les maladies mentales ait permis la prise en charge des individus en souffrance, le courant de la psychologie positive est né du désir d'améliorer le quotidien des personnes, d'identifier et cultiver leurs talents (Martin-Krumm & Tarquinio, *ibid.*). La psychologie positive

²⁹ Martin Seligman a été président de l'American Psychological Association (APA, <https://www.apa.org>) en 1998, bénéficiant d'un contexte favorable pour faire rayonner la psychologie positive.

³⁰ Notre traduction de l'anglais : « *Positive psychology is the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups, and institutions* » (Gable & Haidt, 2005, p.103).

considère le fonctionnement humain non plus seulement sous l'angle des pathologies et des traumatismes, mais sur les forces et les vertus (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Le but de la psychologie positive est donc de passer d'une psychologie centrée sur la maladie et le symptôme telle que proposée dans le DSM ou la CIM (valence négative de la psychologie) à une psychologie orientée vers les émotions positives (compassion, optimisme, empathie, gratitude), le fonctionnement optimal de l'individu, l'identification des déterminants du bien-être et l'épanouissement personnel (Coudronnière, 2016; Martin-Krumm & Tarquinio, 2021).

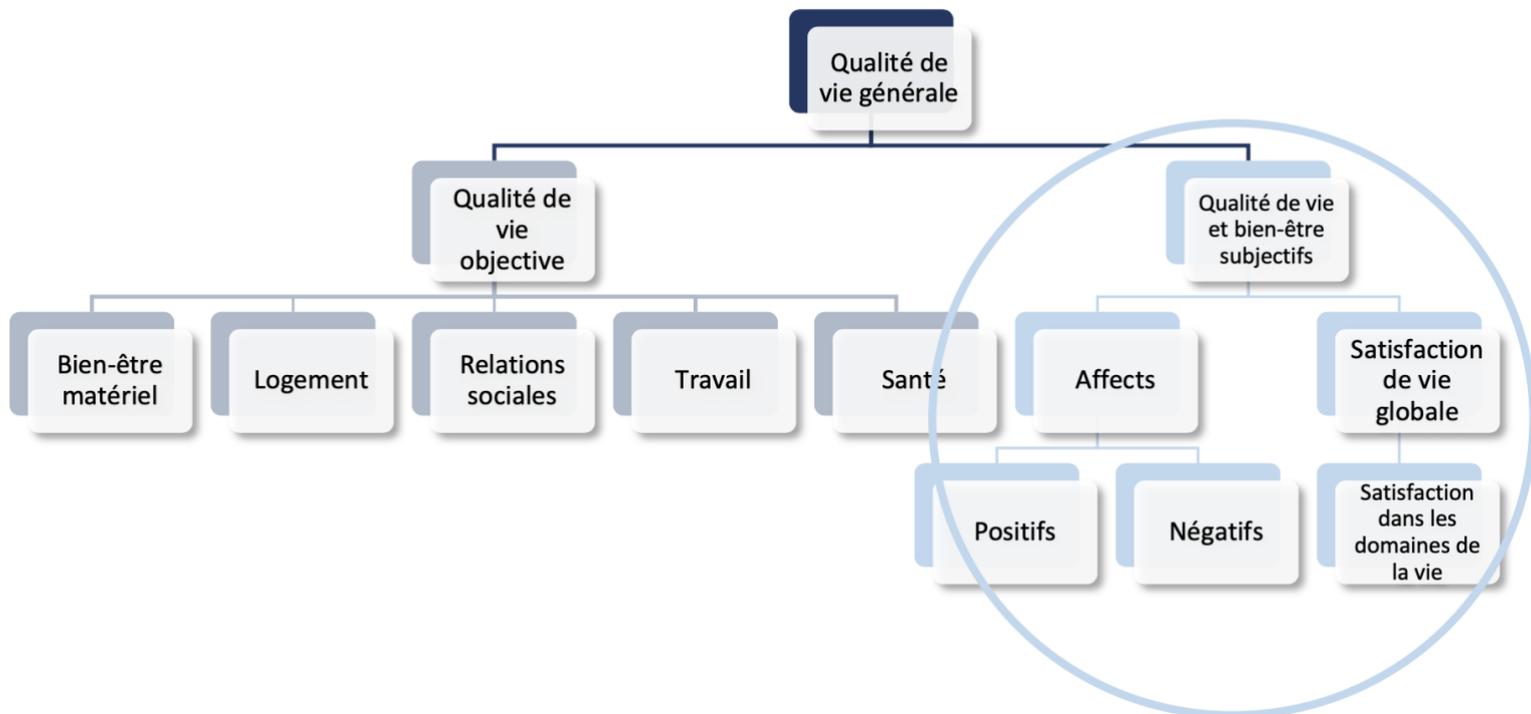
La psychologie positive a donc fait du bien-être un de ses principaux sujets d'étude, qu'elle étudie sous deux angles spécifiques importants à distinguer (Espinosa et al., 2023; Florin & Guimard, 2017; Maccagnan et al., 2018; Rees et al., 2020) : le bien-être subjectif aussi appelé le bien-être « hédonique » et le bien-être psychologique également nommé le bien-être « eudémonique » (Shankland & Martin-Krumm, 2012). Dans le cadre de ce travail doctoral, nous nous situons dans une perspective hédonique du bien-être. Le bien-être subjectif, largement utilisé pour étudier le bien-être des personnes (Shankland, 2014), est défini comme l'évaluation que les personnes font de leur vie en général (Diener et al., 2016). Par ailleurs, c'est une notion complexe qui se veut multidimensionnelle et qui nécessite une évaluation appropriée centrée sur les perceptions des individus à l'égard de leurs diverses expériences de vie.

2.2. Clarification conceptuelle de la notion de bien-être subjectif

Les termes de satisfaction de vie, de bonheur, de bien-être subjectif ou de qualité de vie sont utilisés de manières interchangeables dans les études (Maccagnan et al., 2018). Bien que le bien-être, la satisfaction de vie et la qualité de vie soient des notions proches, elles se distinguent selon qu'elles se réfèrent à des mesures objectives ou subjectives. Le bien-être et la satisfaction se mesurent à partir d'une évaluation subjective alors que la notion de qualité de vie intègre une composante subjective et, mais aussi objective qui se réfère aux conditions de vie observables des individus (conditions matérielles, santé physique et émotionnelle, le logement, les relations sociales et le milieu professionnel) (Coudronnière, 2016). Ainsi, « *un accord semble se dégager dans la recherche pour considérer le bien-être comme renvoyant à la dimension subjective de la qualité de vie* » (Bacro et al., 2017, p.63). La distinction entre le bien-être subjectif et la satisfaction de vie est plus complexe. Le bien-être subjectif comprend une composante cognitive, qui se réfère aux perceptions de la satisfaction globale et spécifique à un domaine de la vie, et une composante affective comprenant les humeurs et les émotions positives et négatives (Diener, 2009). La satisfaction de vie est donc considérée comme la dimension « cognitive-évaluative » du bien-être subjectif (Shankland, 2014). Elle résulte d'un processus

cognitif de type évaluatif impliquant des comparaisons entre ses aspirations et ses réalisations (Diener et al., 2016). Pour Diener (2001), la satisfaction de vie est un concept multidimensionnel qui renvoie à un jugement conscient et global de sa vie ainsi qu'à la satisfaction ressentie dans les différents domaines de vie considérés comme étant importants pour chaque individu (école, travail, famille, amis, etc.). Définie comme l'évaluation cognitive et affective que chacun fait de sa vie ou des dimensions qui la composent (Lyons & Huebner, 2016), la satisfaction de vie est un concept incontournable pour décrire le bien-être subjectif des enfants et des adolescents (Guess & McCane-Bowling, 2013; Proctor et al., 2009). Le bonheur est quant à lui est une notion plus vague, aux multiples significations et il est donc souvent évité dans la littérature scientifique (Diener et al., 2016). Coudronnière (2016) propose une conceptualisation théorique de la notion de qualité de vie et ses concepts voisins à partir des travaux de Diener (1984), et fait apparaître les nuances conceptuelles entre chacun des termes à partir de leurs attributs et de leurs évaluations (figure 3).

❖ **Figure 3.** Conceptualisation théorique de la notion de qualité de vie proposée par Coudronnière et al., (2015) d'après Diener (1984)



2.3. Définition du bien-être subjectif (hédonique)

Le bien-être hédonique, considéré comme le bien-être subjectif (*Subjective Well-Being*, SWB), correspond au concept développé Diener (1984). Le SWB est défini comme l'évaluation que les personnes font de leur vie en général (Diener et al., 2016). Il intègre à la fois des processus émotionnels et des processus cognitifs. Selon le modèle tripartite du SWB développé par Diener (2001), qui a commencé à étudier le SWB il y a presque quarante ans (Diener, 1984), le SWB comprend une composante cognitive, qui se réfère aux perceptions de la satisfaction globale à l'égard de la vie et une composante affective comprenant les émotions positives et négatives (Diener, 2009). Les émotions positives et négatives sont indépendantes les unes des autres, elles ne sont pas considérées comme les extrémités d'un même continuum (Maccagnan et al., 2018; Rees et al., 2020). Les émotions positives peuvent être considérées comme des émotions désirables ou agréables, telles que le plaisir, la gratitude et l'enthousiasme, alors que la colère, le stress, la tristesse et l'inquiétude sont considérés comme des émotions négatives (Diener et al., 2016). Dans l'approche hédonique, ce qui est important pour la personne, c'est le fait d'atteindre son but et d'obtenir ce qu'elle désire (Diener & Lucas, 1999). Ainsi quel que soit le but à accomplir, l'individu sera satisfait et heureux s'il parvient à l'atteindre. Dans la tradition ancienne de l'hédonisme, qui remonte à Aristippe de Cyrène, philosophe grec du IV^e siècle avant J.-C., le bien-être est un plaisir hédonique associé au bonheur, considérant que l'expérience du plaisir est à la fois un bien et un but dans la vie humaine (Exenberger et al., 2019). Le bien-être hédonique est donc associé au plaisir, à la satisfaction et au bonheur, la recherche de ce bonheur par l'individu étant considérée comme le premier moteur de l'activité humaine (Florin & Guimard, 2017).

Toutefois, la conception hédoniste du bien-être n'étudie pas les processus qui permettent à l'individu d'accéder à cet état de bien-être, c'est en ce sens que la seconde conception, l'eudémonisme, apparaît comme complémentaire. Le bien-être eudémonique, aussi appelé bien-être psychologique (Rees et al., 2020), reflète plutôt « *le sens du but de la vie* » (Maccagnan et al., 2018, p.7), autrement dit c'est le sens que les individus donnent à leur vie qui leur permet d'accéder à un niveau élevé de bien-être (Jacquin, 2023). L'eudémonisme est centré « *sur la quête de sens* » et fait écho aux conceptualisations du bien-être de Socrate et Platon (Martin-Krumm & Tarquinio, 2021, p.35). Il se concentre plutôt sur le fonctionnement des individus (Rees et al., 2020), sur ce qu'ils font et sur la mise en œuvre des processus de

maîtrise et de réalisation de soi qui leur permettent de parvenir à un certain état de satisfaction (Florin & Guimard, 2017)³¹.

Pour résumer, l'hédonisme est centré sur le plaisir et le *bien-vivre (feeling good)*, tandis que l'eudémonisme rejoint l'idée du sens et du *vivre bien (doing good)* (Clarke & Platt, 2023; Martin-Krumm & Tarquinio, 2021). L'hédonisme s'acquérant par l'intermédiaire de l'eudémonisme, ces deux conceptions peuvent apparaître comme complémentaires plus qu'opposées (Martin-Krumm & Tarquinio, 2021). En ce sens, l'approche hédonique peut être utilisée pour « *fournir aux responsables politiques un indicateur clair du niveau de bien-être des personnes* », tandis que l'approche eudémonique permet d'identifier et de préciser les moyens d'atteindre le réel bien-être (Jacquin, 2023, p.32). Toutefois, la grande majorité des travaux sur le bien-être perçu se réfèrent à une approche hédoniste du bien-être (Florin & Guimard, 2017). Cette approche est considérée comme la plus simple, notamment sur le plan méthodologie, pour étudier le bien-être des personnes.

2.4. La satisfaction de vie : un indicateur clé du bien-être subjectif

En tant qu'indicateur clé du bien-être subjectif, la satisfaction de vie fait partie intégrante de la psychologie positive (Proctor et al., 2009). Le bien-être de l'individu se détermine en grande partie par la satisfaction de l'individu par rapport à ses conditions de vie, à son expérience en général guidée par la comparaison entre ses aspirations et ses réalisations (Diener et al., 1985). Cette définition soulève l'importance de l'évaluation subjective de la satisfaction de vie. Dans le cadre de ce travail doctoral, nous utiliserons le concept de satisfaction de vie pour évaluer le bien-être subjectif des enfants. Bien que les affects positifs et négatifs fassent partie du bien-être subjectif, ils ne feront pas l'objet d'une évaluation dans nos études. En effet, ces émotions sont fluctuantes et variables alors que la satisfaction de vie correspond à une appréciation cognitive plus stable et moins susceptible d'être influencée par la survenue d'un événement (Diener et al., 2002, cités par Coudronnière, 2016).

³¹ Nous pouvons citer deux types de travaux qui s'inscrivent dans la perspective eudémonique du bien-être. D'une part, dans leur théorie de l'autodétermination (Self-determination theory, SDT), Ryan et Deci (2000) proposent une conceptualisation du bien-être eudémonique et supposent que le développement psychologique harmonieux et le bien-être de l'individu dépendent de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie (possibilité de faire des choix, prendre des décisions/initiatives, être à l'origine de ses comportements), de compétence (se sentir efficace dans les activités entreprises et de se sentir progresser en compétence) et de relation (la nécessité de se sentir appartenir à un groupe et de disposer de relations interpersonnelles de qualité). D'autre part, Ryff (1989) conceptualise le bien-être psychologique par un haut degré d'acceptation de soi, de relations positives avec autrui, d'autonomie, de contrôle et de maîtrise de l'environnement, d'objectifs et de buts de vie, et d'épanouissement personnel (6 dimensions). La conception eudémoniste met en avant les notions d'autodétermination et de réalisation de soi pour décrire le bien-être contrairement à la conception hédoniste qui met l'accent sur la notion de plaisir (Coudronnière, 2016).

2.4.1. L'étude de la satisfaction de vie pour évaluer le bien-être subjectif

À l'image des grandes enquêtes internationales actuelles (UNICEF, PISA, *Children's Worlds*, ...), le bien-être des enfants est appréhendé en prenant en compte la façon dont les enfants eux-mêmes la perçoivent. Par exemple, dans le rapport *Innocenti 13* de l'Unicef (2016), la satisfaction dans la vie est utilisée comme indicateur subjectif pour étudier les inégalités de bien-être des enfants dans les pays riches. Les enquêtes PISA³² (*Program for International Student Assessment*) ou HBSC³³ (*Health Behaviour in School-aged Children*) ont aussi inclus dans leurs derniers rapports des questions subjectives pour rendre compte de la situation des enfants, comme celles sur la satisfaction de vie globale ou le sentiment d'appartenance à l'école. À titre d'exemple, l'enquête PISA 2018 demandait aux enfants de noter leur vie sur échelle allant de 0 à 10, ces deux valeurs représentant respectivement la pire et la meilleure vie possible. Enfin, les enquêtes *Children's Worlds*³⁴ qui se concentrent sur le bien-être d'enfants âgés de 8, 10 et 12 ans, utilisent de très nombreuses données subjectives comme la satisfaction des enfants à l'égard de leur vie dans son ensemble (satisfaction de vie globale) et des différents aspects de leur vie (école, famille, amitiés). Leurs enquêtes couvrent l'ensemble des aspects de la vie des enfants de façon multidimensionnelle (Rees et al., 2020).

2.4.2. La satisfaction de vie des enfants : un concept multidimensionnel

Le caractère multidimensionnel du concept de satisfaction de vie est admis par l'ensemble de la communauté scientifique (Coudronnière, 2016). Des chercheurs en psychologie du développement suggèrent que l'école, la famille, le cadre de vie, le soi ainsi que les relations paritaires sont des domaines à considérer pour explorer la satisfaction de vie des enfants (Coudronnière, 2016; Fenouillet et al., 2014; Huebner, 1991).

Partant de la définition de Diener (1984), Huebner (1991) s'est intéressé aux dimensions qui composent la satisfaction des enfants à l'égard de leur vie. Dans cette enquête réalisée auprès de 79 enfants âgés de 10 à 13 ans à l'aide d'un questionnaire de satisfaction de vie

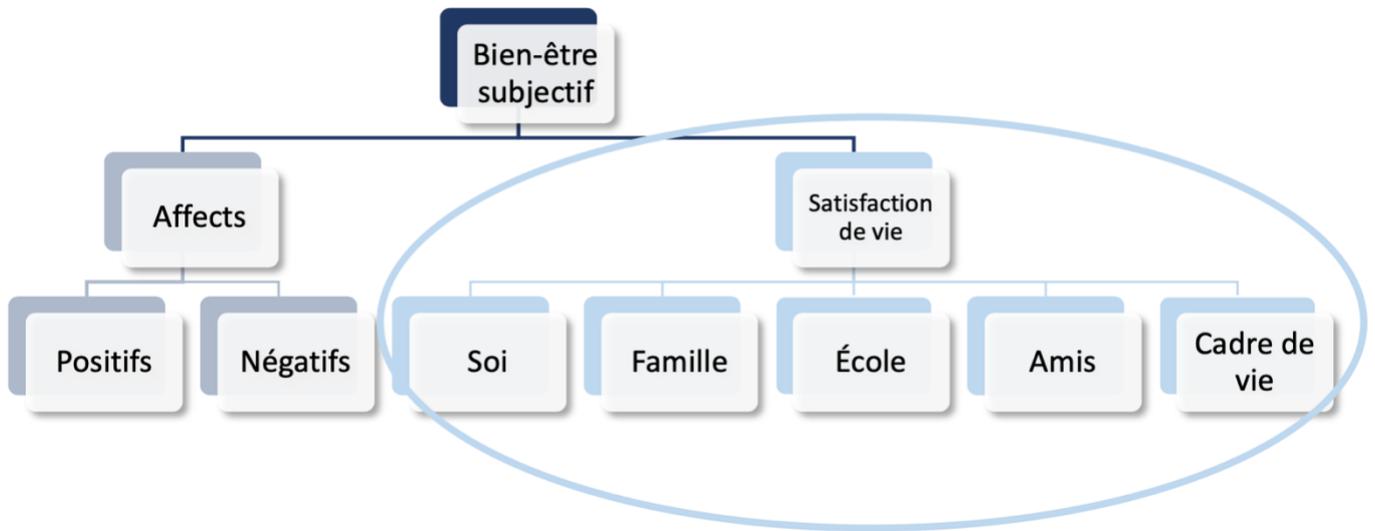
³² PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*) est la plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation. Pilotée par l'OCDE, PISA mesure l'efficacité des systèmes éducatifs. Elle est menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans.

³³ L'enquête *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) est une étude de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) sur la santé et le bien-être des adolescents. Fondée en 1982, l'enquête est réalisée tous les quatre ans à l'aide d'un questionnaire d'auto-évaluation auprès des jeunes 11, 13 et 15 ans.

³⁴ Le projet *Children's Worlds* s'est développé, avec le soutien de la Fondation Jacobs, pour recueillir les points de vue de plus de 200 000 enfants âgés de 8, 10 et 12 ans, dans plus de 40 pays sur les cinq continents (<http://www.isciweb.org>).

générale et de plusieurs tests de personnalité, l'auteur met en évidence que les relations amicales et familiales contribuent à leur satisfaction de vie au même titre que les activités réalisées à l'école et les relations entretenues avec les enseignants. Par ailleurs, la satisfaction à l'égard du lieu d'habitation, du quartier, des relations entre les habitants se révèle être également un facteur prédictif de la satisfaction de vie des enfants. Diener (2001) considère également la satisfaction de vie comme un concept multidimensionnel qui renvoie à un jugement conscient et global de sa vie ainsi qu'à la satisfaction ressentie dans les différents domaines de vie considérés comme étant importants pour chaque individu (école, travail, famille, amis, etc.). Avec les travaux de Huebner et Diener, les recherches sur l'aspect multidimensionnel du bien-être subjectif des enfants se sont développées. Par exemple, Sixsmith *et al.* (2007) ont demandé à des enfants irlandais âgés de 8 à 12 ans de prendre des photos de ce qui les rendait heureux dans la vie et leur ont demandé de les regrouper en fonction de leur ressemblance, puis par ordre d'importance. Ils montrent que les relations familiales sont importantes pour eux, tout comme leurs relations avec leurs pairs, leurs activités à la maison et les animaux domestiques. Les thématiques liées aux jeux, à l'école, à la nourriture, au cadre de vie et aux activités extrascolaires apparaissent également comme liées au bien-être des enfants. En France, Coudronnière *et al.*, (2015) ont interrogé 161 enfants âgés de 5 à 11 ans sur ce qui contribue à leur satisfaction dans la vie, en utilisant la méthode des *focus groups*. Il s'agit d'une méthode d'entretien qui analyse les points de vue des enfants sous l'angle de l'interaction sociale. Les chercheurs ont posé trois questions : « *Quand est-ce que vous êtes heureux ? Quand est-ce que vous êtes malheureux ? Si vous pouviez changer quelque chose dans votre vie avec une baguette magique, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Si oui, qu'est-ce que vous changeriez ?* ». Ils ont montré que les relations familiales, les relations paritaires et l'environnement scolaire occupent une place essentielle dans la vie des enfants de 5 à 11 ans, tout comme les activités à la maison, les moments de détente et les loisirs. Les données de l'enquête internationale *Children's World* qui porte sur le bien-être subjectif (SWB) des enfants de 8, 10 et 12 ans prennent en compte différents aspects de leur vie pour décrire et comprendre leur bien-être subjectif telles que la satisfaction à l'égard de la famille, des amis, de l'école, du quartier, de leur sécurité, de leur liberté, leur apparence et leur avenir (Rees et al., 2020). Ainsi, bien qu'aucun consensus clair ne semble se dégager quant aux dimensions à prendre en compte dans l'évaluation la satisfaction de vie des enfants, les domaines tels que les amis, l'école, le soi, le cadre de vie et la famille sont ceux les plus fréquemment utilisés par les chercheurs pour explorer la satisfaction de vie des enfants (*figure 4*).

❖ **Figure 4.** Modèle théorique du bien-être subjectif des enfants d'après les travaux de Diener (1984) et Huebner (1994).



2.5. Le bien-être à l'école : une des dimensions de la satisfaction de vie des enfants

2.5.1. Définition

Dans une perspective hédonique du bien-être, le bien-être subjectif à l'école comprend : la satisfaction scolaire (évaluation subjective et cognitive) qui est définie comme la satisfaction qu'éprouvent les élèves de leurs diverses expériences vécues à l'école (Huebner et al., 2001) et les affects positifs (détendu, à l'aise, heureux, etc.) et négatifs (déprimé, bouleversé, ennuyé, etc.) à l'école, liés aux émotions positives qu'ils éprouvent au cours de leurs expériences scolaires, en fonction des activités ou des relations qu'ils ont avec les autres (enseignants et pairs) (Florin & Guimard, 2017). D'un point eudémonique, courant qui s'intéresse aux processus par lesquels l'individu parvient à un certain état de satisfaction, l'école participe au développement des sentiments d'autonomie, de compétence et de relation chez l'élève, nécessaires à son bien-être psychologique (Laguardia & Ryan, 2000).

2.5.2. Relations entre le bien-être à l'école et la satisfaction de vie

La satisfaction à l'égard de la vie fait généralement référence au jugement d'un individu sur sa vie dans son ensemble (satisfaction globale à l'égard de la vie) ou dans des domaines spécifiques qui la composent (Diener, 2001). Comme nous venons de le rappeler, l'école occupe

une place centrale dans la vie des élèves (Coudronnière, 2016; Diener, 1994; Huebner, 1994; Rees et al., 2020). Ainsi, lorsqu'on cherche à évaluer la satisfaction de vie des élèves, il est important de s'intéresser au domaine de l'école. La littérature indique que la satisfaction à l'égard de la scolarité est fortement liée à la satisfaction de vie globale, comme le suggère, par exemple, le modèle théorique de Huebner (1994) qui place la satisfaction scolaire comme l'une des cinq composantes essentielles de la satisfaction globale des enfants. À titre d'exemple, en France, Bacro et ses collègues (2017) ont réalisé une étude auprès de 557 élèves d'école primaire et de collège sur les liens entre leur bien-être perçu à l'école et leurs performances académiques, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction de vie globale. Leurs résultats indiquent une corrélation significative et positive entre la satisfaction scolaire des élèves et leur satisfaction de vie. Cette corrélation est comparable à ce qui a pu être trouvé dans d'autres pays (Danielsen et al., 2009; N. Park, 2005; Randolph et al., 2010; S. Suldo et al., 2008; S. M. Suldo et al., 2006) et confirme l'importance des expériences scolaires des élèves dans l'explication de leur bien-être.

2.5.3. Les facteurs associés au bien-être à l'école

Selon qu'on se situe dans une approche hédonique ou eudémonique du bien-être, les facteurs associés au bien-être à l'école peuvent varier. D'un point de vue eudémonique, le bien-être est guidé par le besoin d'autonomie, de compétence et de relation (R. M. Ryan & Deci, 2000). Ces concepts font l'objet de différente théorisation dans le cadre de l'école et démontrent l'importance de ces trois besoins psychologiques de base pour être heureux à l'école. Par exemple, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)³⁵, défini comme la croyance qu'ont les élèves en leur capacité à réussir (Galand & Vanlede, 2004), peut faire référence aux besoins de compétence et d'autonomie, eux-mêmes respectivement définis comme le fait de se sentir efficace dans les activités entreprises, de se sentir progresser en compétence et la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions et des initiatives (R. M. Ryan & Deci, 2000). Selon Bandura (2007), le SEP est un élément déterminant du bien-être. Dans le cadre de l'école, favoriser le développement du SEP des élèves est un moyen d'améliorer leur bien-être à l'école. Ainsi, « *plus l'élève perçoit les apprentissages qu'il maîtrise, plus il se sent capable de relever des défis plus complexes et d'accroître ainsi son bien-être* » (Capron-Puozzo, 2018, p.122). Dans leur étude auprès de 278 élèves de primaire, Masson et Fenouillet (2019) montrent que le

³⁵ Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p.12).

sentiment d'efficacité personnelle est lié positivement et significativement au bien-être à l'école. Toutefois, cette relation serait plus complexe qu'une relation directe, puisqu'elle dépendrait des raisons qui poussent l'élève à s'engager dans une tâche scolaire et de l'intérêt que les élèves portent aux activités proposées. Autrement dit, le sentiment d'efficacité personnelle serait un puissant prédicteur du bien-être à l'école en favorisant l'envie de l'élève de progresser dans ses apprentissages (but d'apprentissages³⁶) et en augmentant son intérêt porté aux activités scolaires proposées par l'enseignant (Masson & Fenouillet, 2019). Le sentiment d'appartenance à l'école³⁷, défini comme l'acceptation, le respect, le soutien, le lien avec les autres et l'appartenance à une communauté sociale à l'école (OECD, 2019b) peut être mis en lien avec un autre besoin psychologique fondamental, celui de relation, qui relève de la nécessité de se sentir appartenir à un groupe et de disposer de relations interpersonnelles de qualité (R. M. Ryan & Deci, 2000). Osterman (2000) stipule que le sentiment d'appartenance influence positivement le niveau d'intérêt des élèves, réduit le niveau d'anxiété à l'école, favorise une perception positive de sa propre compétence et une plus grande motivation intrinsèque. Selon St-Amand et al. (2017), le sentiment d'appartenance, illustré, par exemple, par le fait d'entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire, favorise le bien-être et l'adaptation des élèves à l'école.

L'étude et la compréhension du bien-être à l'école peuvent également être guidées par le souhait d'évaluer la satisfaction des élèves à l'égard de leurs différentes expériences scolaires en délimitant les variables qui la favorisent. Dans une perspective plutôt hédonique du bien-être, Randolph et ses collègues (2010) ont regroupé les prédicteurs de la satisfaction scolaire en trois catégories à partir de leur analyse de la littérature (*figure 5*). La première catégorie fait référence aux *facteurs liés à la classe ou à l'école*. L'ensemble des chercheurs ont constaté que les élèves les plus satisfaits de leur classe étaient les élèves qui s'y sentaient en sécurité (S. M. Suldo et al., 2006). Ils étaient également plus satisfaits dans les classes où régnait un climat positif et où ils se sentaient traités équitablement (S. M. Suldo et al., 2006; Verkuyten & Thijs, 2002), une classe « *avec un bon climat académique peut conduire à une plus grande satisfaction scolaire, car il offre de meilleures possibilités pour l'apprentissage et le développement* » des

³⁶ Exemple d'item utilisé pour évaluer le but d'approche de l'apprentissage des élèves : « *Je veux apprendre autant que possible en classe* »

³⁷ « *Le sentiment d'appartenance à l'école constitue un concept complexe et de nature multidimensionnelle comprenant une dimension émotionnelle, sociale, participative et adaptative. Dans ce contexte, il est atteint quand l'élève en arrive à développer des relations sociales positives avec les membres de l'environnement scolaire ; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'appartenance renvoie également à des émotions positives, que l'on pourrait qualifier d'attaches affectives, se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien* » (St-Amand et al., 2017, p.14-15)

capacités de l'enfant (Verkuyten & Thijs, 2002, p.223). La deuxième catégorie correspond aux *facteurs sociaux*, autrement dit la satisfaction des élèves à l'égard des relations sociales qu'ils entretiennent dans le cadre de l'école (pour un exemple des études sur le lien entre les relations sociales et le bien-être à l'école voir encadré 1). Le soutien des enseignants et les relations paritaires de qualité favorisent l'engagement, l'adaptation et la satisfaction scolaires des élèves (Collie et al., 2016; Jiang et al., 2022; Rees et al., 2020). L'amabilité comme caractéristique de l'enseignant fait également partie des variables prédictrices de la satisfaction scolaire des élèves (Randolph et al., 2010). L'absence d'intimidation et de victimisation est également considérée, mais dans une moindre mesure, comme prédicteur de la satisfaction scolaire (Natvig et al., 2003). À noter que ces auteurs parlent de médiation de la victimisation par l'estime de soi ; les enfants les plus victimisés présenteraient une moindre satisfaction de l'école parce que leur estime de soi serait affectée négativement.

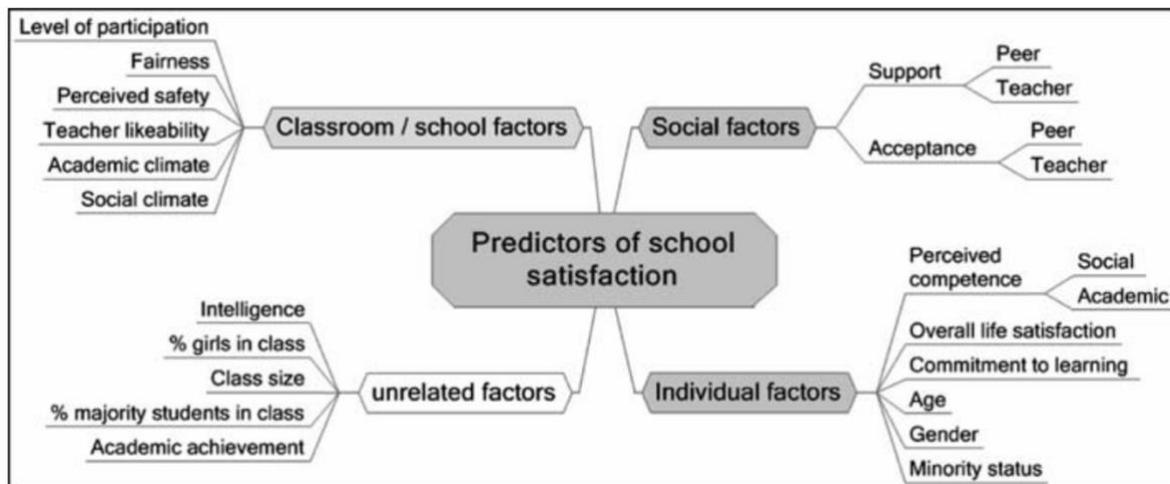
Encadré 1 : le bien-être des élèves et leurs relations à l'école

Les enseignants (avec les camarades de classe) représentent les personnes qui interagissent le plus fréquemment avec l'élève à l'école (Tian et al., 2015). Ils sont les adultes avec lesquels les élèves passent beaucoup de temps à l'école et jouent un rôle déterminant dans l'organisation des activités quotidiennes ainsi que dans l'environnement de la classe. Ils représentent également les personnes pouvant offrir le plus d'aide et de soutien au niveau académique (Jiang et al., 2012; Liu et al., 2015). Les relations enseignants-élèves sont également étroitement liées au sentiment d'appartenance à l'école des élèves et sont considérées comme un levier pour favoriser leur bien-être (OECD, 2015). Wang et ses collègues (2016) ajoutent que les relations enseignants-élèves positives sont associées à des préférences scolaires plus élevées et sont des éléments importants pour l'adaptation socioaffective des enfants.

Le soutien des pairs est également un important prédicteur de la satisfaction scolaire (Florin & Guimard, 2017; Jiang et al., 2012; Liu et al., 2015). Les enfants qui ont des expériences négatives avec leurs pairs développent un faible désir scolaire et un niveau d'évitement scolaire plus élevé (Wang et al., 2016). Les enfants qui se sentent liés et aimés par leurs pairs sont plus susceptibles de valoriser et d'aimer l'école (Wang et al., *ibid.*). Florin et Guimard (2017) stipulent également que le conflit avec les pairs fait baisser le niveau de satisfaction scolaire. Par ailleurs, selon Lester et Cross (2015), le soutien des pairs est, avec le fait de se sentir en sécurité, un facteur protecteur important lors de la transition école-collège. Enfin, le soutien fourni par les pairs s'étend au-delà de la journée scolaire et intervient dans les activités extrascolaires, les loisirs, etc. Il exerce donc une influence importante sur la satisfaction de vie globale des enfants et des adolescents (Danielsen et al., 2009; Siddall et al., 2013).

Enfin la troisième catégorie regroupe les *facteurs individuels*, tels que la compétence académique perçue, l'engagement dans les apprentissages, la satisfaction de vie globale ou encore l'âge et le sexe. Par exemple, les filles sont généralement plus satisfaites de l'école que les garçons et le goût pour l'école se dégrade au fil des années de scolarité (e.g. Florin & Guimard, 2017). Enfin, Verkuyten et Thijs (2002) ont constaté que les minorités ethniques sont plus satisfaites de l'école que les majorités ethniques. Ils expliquent ce résultat par le fait que ces minorités auraient une attitude plus positive envers l'éducation. Toutefois, Dimitrova et al. (2018) montrent auprès de 356 adolescents âgés de 11 à 19 ans que les élèves roms (minorité ethnique) ont des aspirations scolaires futures plus faibles que les élèves bulgares (majorité ethnique) en raison d'une forte marginalisation, discrimination et ségrégation des élèves roms en Bulgarie. Dans leur modèle, Randolph et ses collègues (2010) proposent une quatrième catégorie qui regroupe les facteurs qui ne font pas consensus dans la littérature, tels que la réussite scolaire, le pourcentage de filles dans la classe, la taille des classes, le niveau d'intelligence, etc.

❖ **Figure 5.** Prédicteurs connus de la satisfaction à l'égard de l'école (Randolph et al., 2010)



3.1. Des mesures quantitatives pour évaluer la satisfaction des enfants

S'intéresser à la satisfaction de vie des enfants nécessite de développer des outils psychométriques faisant référence aux considérations théoriques qui sous-tendent ce concept et qui tiennent compte du niveau de développement des enfants. Les outils d'évaluation conçus pour évaluer la satisfaction de vie des enfants et des adolescents peuvent se regrouper en deux grandes catégories : les outils unidimensionnels et les outils multidimensionnels (Guimard et al., 2015). De manière générale, une évaluation unidimensionnelle est rapide et permet

d'appréhender les représentations générales des expériences vécues par l'enfant (Florin & Guimard, 2017). Les évaluations unidimensionnelles « sont facilement utilisables et traduisibles dans différentes langues et elles fournissent un instantané du ressenti des élèves à faible coût puisqu'ils ne répondent qu'à quelques questions » (Jacquin, 2023, p.41). Elles sont souvent utilisées dans les enquêtes internationales (UNICEF, PISA, *Children's Worlds*). Diener *et al.*, (1985) a conçu une échelle à destination des adultes pour mesurer leur satisfaction vis-à-vis de leur vie : la *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*. Cette échelle qui possède des qualités psychométriques pertinentes est aujourd'hui la plus utilisée au niveau international (Shankland & Martin-Krumm, 2012). C'est une mesure générale de satisfaction de vie, qu'on peut qualifier de mesure unidimensionnelle. Cette échelle a fait l'objet d'une validation auprès des enfants (du CM1 à la 5^e de collège, âge moyen : 11 ans et 7 mois) : *Satisfaction With Life Scale adapted for Children (SWLS-C)*. Les versions adulte et enfant ont été respectivement validées en français par Blais *et al.*, (1989) et Bacro *et al.* (2019). Elle comporte cinq items appréhendant des représentations globales de la satisfaction générale de la vie des enfants (exemple : « La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir »).

Toutefois, considérant la satisfaction de vie comme un concept multidimensionnel, une mesure qui évalue les domaines spécifiques qui constituent la vie des enfants et des adolescents peut apparaître complémentaire. Huebner (1994) a mis au point une échelle d'auto-évaluation, la *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS)*, qui permet une évaluation de la satisfaction de vie des enfants et des adolescents âgés de 8 à 18 ans. Cette échelle, constituée de 40 items, regroupe cinq domaines de la satisfaction de vie : « Famille », « Amis », « École », « Milieu de vie » et « Soi ». Une version abrégée de 30 items a été par la suite validée en 2012 par Huebner et ses collaborateurs. La création de cette échelle a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, amenant une validation dans différents pays et langues comme l'espagnol (Casas *et al.*, 2001), le coréen (N. Park *et al.*, 2004), le turc (Irmak & Kuruüzüm, 2009) ou encore le français (Fenouillet *et al.*, 2014). Par ailleurs, une adaptation française de la forme abrégée a été développée afin d'adapter cet instrument d'auto-évaluation aux enfants, dès l'âge de 5 ans, ainsi que pour les enfants présentant une déficience intellectuelle (Coudronnière *et al.*, 2017).

3.2. Évaluation du bien-être subjectif à l'école

De la même manière que pour évaluer la satisfaction de vie des enfants, les mesures unidimensionnelles et multidimensionnelles sont utilisées pour mesurer le bien-être subjectif des élèves à l'école. Les mesures unidimensionnelles, qui renvoient habituellement à l'évaluation de la satisfaction scolaire (Jacquin, 2023) permettent d'appréhender, de manière

assez rapide, les représentations générales des expériences vécues par l'élève à l'école (Florin & Guimard, 2017). Les chercheurs posent des questions aux enfants sous forme de questionnaire et ils doivent exprimer leur degré d'accord, le plus souvent sur une échelle en plusieurs points (Jacquin, 2023). Ils utilisent des items simples et facilement utilisables dans la majorité des pays (exemple : « *Je me sens bien à l'école* » - enquêtes PISA -, « *J'aime l'école* » - enquêtes HBSC -) (Florin & Guimard, 2017). Certains auteurs conçoivent des échelles de satisfaction de vie à l'école (*Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale*, COSSS, Randolph et al., 2010), quand d'autres utilisent des sous-échelles de satisfaction scolaire conçues dans le cadre de la validation d'outils évaluant la satisfaction de vie globale (*Multidimensional Students Life Satisfaction Scale*, MSLSS, Huebner, 1994) (Florin & Guimard, *ibid.*).

Toutefois, ce type d'évaluation peut masquer des différences importantes en fonction des domaines spécifiques qui constituent le bien-être à l'école des élèves. Les mesures subjectives multidimensionnelles semblent être une alternative plus utile, offrant une évaluation plus différenciée du degré de satisfaction des élèves dans différentes dimensions de leur vie à l'école. L'approche multidimensionnelle du bien-être à l'école est apparue, car les chercheurs ont essayé de préciser la satisfaction scolaire des élèves en essayant d'en identifier ses déterminants. Elle a donné lieu à la création de divers questionnaires et il n'existe pas toujours de consensus sur les différentes dimensions à qui les composent. Par exemple pour Liu *et al.* (2015) et leur échelle multidimensionnelle l'*Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale* (ESSWBSS), validée en Chine auprès de 558 élèves (grade 4th to grade 6th), la satisfaction de l'école est examinée à travers 6 dimensions : la satisfaction dans les apprentissages scolaires, la gestion de l'école, les relations enseignants/élèves, la capacité à réussir, les relations avec les pairs et les méthodes d'enseignement. Pour Guimard *et al.* (2015), leur échelle multidimensionnelle *BE-Scol*, validée auprès de 1 002 élèves (du CE2 à la quatrième de collège, grade 3th to grade 8th), évalue 6 dimensions : la satisfaction à l'égard des activités scolaires et de la classe, les relations avec les enseignants, les relations paritaires, le sentiment de sécurité ainsi que le rapport aux évaluations.

3.3. Importance de l'auto-évaluation

Au-delà de la dichotomie entre outils unidimensionnels et multidimensionnels, le mode d'évaluation du bien-être de l'enfant peut se distinguer en deux catégories : les hétéroévaluations et les auto-évaluations. Les questionnaires sur le bien-être de l'enfant peuvent à la fois s'adresser aux adultes prenant soin de l'enfant (parents, enseignants, éducateurs,

médecins, etc.), ce qu'on appelle les hétéroquestionnaires, mais ils peuvent aussi être destinés à l'enfant lui-même en recueillant directement son point de vue, ce sont les autoquestionnaires. Aujourd'hui, on considère que l'enfant est le mieux placé pour évaluer son bien-être et qu'il est important qu'il s'exprime à cet égard afin qu'il participe aux décisions qui le concernent (Florin & Guimard, 2017; Rapport annuel sur les droits de l'enfant, 2020). Selon Ben-Arieh *et al.* (2014), le bien-être subjectif de l'enfant correspond aux perceptions, aux évaluations et aux aspirations des enfants eux-mêmes. Le recours à l'auto-évaluation semble également plus fiable pour évaluer les aspects subjectifs (Coudronnière, 2016). Par ailleurs, l'article 12 de la CIDE (1989) souligne l'importance de prendre en compte les opinions des enfants : « *Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* » (Art. 12-1). Respecter le droit à l'expression des enfants constitue donc un des principes centraux de l'étude de leur bien-être (Jacquin, 2023). Enfin, l'enjeu de l'auto-évaluation est de ne plus considérer les enfants comme des sujets ni de s'appuyer uniquement sur les adultes pour fournir des données sur la vie des enfants (Fattore *et al.*, 2009). Au contraire, l'objectif est d'impliquer les enfants dans leur conception du bien-être et d'accorder de l'importance à leurs connaissances et à leurs expériences (Fattore *et al.*, 2009). Il s'agit de placer les enfants au centre, de les considérer comme des acteurs de leur développement ainsi que de reconnaître et considérer leur voix, leur capacité d'agir dans la recherche sur leur bien-être (Fattore *et al.*, 2009).

4. Conclusion

Au regard des bénéfices qu'apporte un bien-être élevé - ils ont largement été démontrés dans la littérature -, comment expliquer que le bien-être des enfants qui vivent dans un contexte bilingue soit si peu étudié ? Diverses raisons ont été évoquées telles que l'intérêt majeur porté sur le développement cognitif de ces enfants ou la non-prise en compte de l'utilisation des langues à la maison contrairement à leur statut migratoire. Le bien-être de ces enfants représente donc de nouvelles perspectives de recherches, aussi bien au niveau macrosystémique, dans le cadre du respect des droits de l'enfant, qu'au niveau microsystémique, avec une prise en compte des expériences vécues dans le domaine familial et le domaine scolaire. « *Il s'agit ici du devenir des individus dans leur épanouissement, mais également dans ce qu'ils vont produire comme relations sociales, engagement personnel et collectif* » (Jacquin, 2023, p.25). L'étude du bien-être est centrale pour évaluer la situation des enfants (Ben-Arieh *et al.*, 2014), elle doit donc

constituer un enjeu majeur dans les recherches qui portent sur le rôle des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire.

Par ailleurs, à travers l'exposé des différentes manières de considérer le bien-être, la deuxième section de ce chapitre nous a permis de nous situer dans un courant, celui du bien-être subjectif ou hédonique. Défini comme l'évaluation que les personnes font de leur vie en général (Diener et al., 2016), nous avons fait le choix de nous centrer sur l'évaluation de la satisfaction des enfants à l'égard de leur vie (satisfaction de vie globale) comme indicateur du bien-être subjectif. De plus, le bien-être subjectif étant multidimensionnel, nous nous sommes intéressés dans un second temps à un de ses aspects, l'école. Parce qu'elle est un lieu de vie essentiel, l'école est un contexte important pour l'étude du bien-être des enfants. C'est également l'un des premiers lieux où ils nouent des amitiés et construisent des relations sociales (OECD, 2019a). Étudier les perceptions des enfants en contexte bilingue vis-à-vis de leur vie et de l'école semble adapté pour faire de l'étude du maintien des langues minoritaires une discipline tournée vers la reconnaissance de l'enfant en tant qu'acteur à part entière de son développement. Dans le prochain et dernier chapitre, nous dressons un état de l'art de la recherche en ce qui concerne l'étude du bien-être des enfants, en lien avec deux contextes de vie : la famille et l'école.

CHAPITRE 3 : PRENDRE EN COMPTE LES CONTEXTES DE VIE DES ENFANTS POUR ETUDIER LEUR BIEN-ETRE SUBJECTIF

Dans une perspective écologique du développement de l'enfant, telle que proposée par Bronfenbrenner (1979-1986), un ensemble d'influences peut intervenir dans le développement harmonieux de l'enfant. Le contexte familial et scolaire (microsystèmes³⁸) interviennent en première ligne. De manière générale, évaluer le bien-être subjectif des enfants vise à identifier les facteurs qui influencent leur satisfaction de vie en se situant au plus près de leur réalité perçue (Leplège et al., 2000, cités par Coudronnière, 2016). Ainsi, évaluer le bien-être subjectif des enfants nécessite de considérer leurs parcours individuels et les différents contextes et environnements dans lesquels ils s'inscrivent (Manificat et al., 2000).

Dans le cadre de l'étude du bien-être subjectif des enfants qui vivent au contact de plusieurs langues, le contexte linguistique familial est important à considérer. C'est l'espace où les langues minoritaires sont utilisées et apprises, et l'utilisation et la gestion de ces langues dans ce cadre peuvent influencer leur bien-être subjectif (De Houwer, 2020a). L'utilisation des langues est un des aspects de l'environnement familial bilingue le plus saillant. Par ailleurs, l'école est un lieu essentiel dans la vie des élèves et les défis et changements culturels, linguistiques, sociaux et émotionnels qu'implique la scolarisation des enfants en contexte bilingue peuvent être particulièrement difficiles (OCDE, 2018; Oppedal & Toppelberg, 2016; Sari, van de Vijver, et al., 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Il est donc essentiel d'étudier la perception qu'ils ont de leur vie à l'école.

Ce dernier chapitre se subdivise donc en deux sections. La première abordera les liens entre le bien-être des enfants en contexte bilingue et les langues utilisées et apprises dans le cadre familial. Les pratiques linguistiques des parents, décrites dans le premier chapitre comme importantes dans le maintien des langues minoritaires, seront au même titre que celles des enfants, étudiées au regard du développement socioémotionnel de ces derniers. La deuxième partie présentera, d'une part, la manière dont la diversité linguistique et culturelle des élèves est reconnue et gérée dans le cadre scolaire et, d'autre part, comment le bien-être de ces élèves est étudié.

³⁸ Pour rappel, le microsystème désigne l'environnement immédiat de l'enfant et correspond aux milieux qu'il fréquente régulièrement. Pour un même enfant, il existe différents microsystèmes comme l'école ou la famille.

1. Prendre en compte le contexte linguistique familial de l'enfant dans l'évaluation de son bien-être

Dans le cadre de ce travail doctoral, les enfants interrogés vivent dans une famille bilingue ce qui nous amène à nous intéresser au contexte linguistique familial dans lequel ils grandissent. Plusieurs indicateurs peuvent être utilisés pour le décrire : avec quelle(s) langue(s) l'enfant est-il en contact dans son environnement familial (à la maison) ? Dans quelle(s) langue(s) sa mère et son père s'adressent à lui ? Dans quelle(s) langue(s) les parents parlent-ils entre eux ? Quelle(s) langue(s) utilise l'enfant dans son foyer familial ? Quelle(s) langue(s) l'enfant préfère-t-il utiliser lorsqu'il est à la maison ? S'intéresser au contexte linguistique de ces enfants pour étudier leur bien-être relève du principe même de l'étude du bien-être subjectif qui est de prendre en compte les contextes de vie dans lesquels ils s'inscrivent.

1.1. La famille : un des principaux facteurs contribuant au bien-être subjectif de l'enfant

Comme évoqué dans le chapitre précédent, plusieurs études suggèrent que, pour explorer le bien-être des enfants, il est important d'examiner la satisfaction des enfants à l'égard de différents aspects tels que les amis, l'école, le soi, le cadre de vie et la famille (par exemple, Huebner 1994). La famille est l'un des principaux facteurs associés à leur bien-être subjectif et la qualité des relations qui y sont construites et développées est déterminante (Rees et al., 2020).

La communication au sein de la famille est une dimension essentielle lorsqu'on s'intéresse aux relations parents-enfants et les études montrent qu'elle joue un rôle important dans la satisfaction de vie des adolescents (Levin et al., 2012). La qualité des relations parents-enfants (chaleur, acceptation) est également importante pour le bien-être des jeunes adolescents, quel que soit leur milieu culturel (Schwarz et al., 2012) et les conflits avec les parents sont négativement liés à leur bien-être (Proctor et al., 2009). De la même manière, les activités partagées entre parents et adolescents, que ce soit les repas ou les loisirs, participent au bien-être des adolescents (Offer, 2013). L'enquête internationale *Children's World* sur le bien-être subjectif des enfants a interrogé des enfants plus jeunes, de 8, 10 et 12 ans, sur leur satisfaction à l'égard de la vie et de leur famille (par exemple, *nous passons de bons moments ensemble dans ma famille ; mes parents m'écoutent et tiennent compte de ce que je dis*). Les résultats montrent qu'une expérience familiale positive est l'un des principaux facteurs prédictifs du bien-être subjectif des enfants (Rees et al. 2020). Coudronnière et ses collègues (2015) ont interrogé

161 enfants français âgés de 5 à 11 ans sur ce qui contribue à leur satisfaction dans la vie. Ils ont montré que les relations familiales (principalement avec les parents et les frères et sœurs) sont mentionnées très fréquemment, quel que soit l'âge des enfants. Par ailleurs, dans leur théorie de l'autodétermination (*Self-determination theory*, SDT), Ryan et Deci (2000) stipulent que le bien-être de l'individu dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux, dont celui de relation qui relève du besoin de disposer de relations de qualité (R. M. Ryan & Deci, 2000). Le bilan Innocenti 16 de l'Unicef intitulé « *Des mondes d'influence. Comprendre ce qui détermine le bien-être des enfants dans les pays riches* » souligne également l'importance des relations familiales de qualité pour connaître une vie heureuse (UNICEF, 2020). Les enfants qui déclarent avoir de bonnes relations familiales (soutien affectif, aide, possibilité de parler de ses problèmes avec sa famille, soutien dans la prise de décision) sont plus susceptibles de présenter un meilleur bien-être. Selon ce même rapport, « *ceux qui sont entourés par leur famille jouissent d'une meilleure santé mentale* » (UNICEF, 2020, p.3). Enfin, la théorie de l'attachement peut servir d'ancrage théorique pour décrire l'importance des relations parents-enfants dans la vie des enfants et leur capacité d'adaptation. Pour Bowlby³⁹ (1969), les relations qu'entretient l'enfant avec ses figures d'attachement, principalement les parents, ont pour principales fonctions de l'aider à réguler ses émotions et à explorer son environnement en toute sécurité. La disponibilité de l'adulte, la qualité des soins procurés et la réponse appropriée aux besoins de l'enfant créent chez ce dernier un sentiment de sécurité essentiel à son bon développement social et émotionnel. La sécurité⁴⁰ de l'attachement constitue une pierre angulaire du développement de l'enfant dans la mesure où elle favorise l'autonomie de l'enfant, sa régulation et sa compréhension des émotions, son estime de soi, sa capacité à construire des relations sociales de bonne qualité (Thompson, 2016). Dans ce cadre, Ma et Huebner (2008) montrent, dans leur étude auprès de 587 collégiens américains, que la qualité des relations d'attachement aux parents est significativement liée à la satisfaction de vie globale des adolescents. Toussaint et Bacro (2022) obtiennent les mêmes résultats auprès des enfants en protection de l'enfance. Ils mettent en évidence l'importance des parents dans la vie des adolescents et stipulent que les relations stables et sécurisantes qu'ils entretiennent seraient particulièrement bénéfiques aux enfants et adolescents vulnérables.

³⁹ John Bowlby (1907-1990) est un psychiatre anglais à qui on doit la théorie de l'attachement.

⁴⁰ L'attachement sécurisé est une forme saine d'attachement entre un parent et un enfant. À l'inverse, l'attachement insécurisé est une forme perturbée d'attachement entre un parent et un enfant. Il se subdivise en trois catégories : insécurisé-évitant, insécurisé-ambivalent, insécurisé-désorganisé. C'est Mary Ainsworth (1913-1999) qui a mis au point un procédé pour évaluer le type d'attachement chez l'enfant, appelé *la situation étrange*. C'est une expérience au cours de laquelle on observe, en laboratoire, les réactions du jeune enfant face aux allées et venues de sa mère.

1.2. Les relations parents-enfants dans les familles bilingues : quel rôle de(s) langue(s) utilisée(s) ?

Dans les familles bilingues, la question de la communication est centrale dans le sens où les membres de la famille n'utilisent pas toujours la même langue. Comme évoqué dans le premier chapitre, tous les enfants qui vivent dans un environnement familial où s'emploient deux langues ne deviennent pas forcément bilingues. Les raisons qui expliquent l'utilisation d'une seule langue par les enfants socialisés dans les deux langues peuvent être diverses. Cela étant, les conséquences peuvent être considérables sur le plan relationnel et émotionnel.

Dans le cadre des interactions entre une mère et son bébé, Couëtoux-Jungman *et al.* (2010) s'intéressent aux langues dans lesquelles la mère bilingue s'adresse à son enfant et l'impact du choix des langues sur la qualité de leur relation. Les auteurs décrivent la situation de madame D. qui utilise sa langue minoritaire pour échanger avec ses amis et sa famille, mais qui ne l'utilise jamais avec son fils, car elle considère cette langue comme sans valeur du fait notamment qu'elle ne s'écrit pas. Ils observent que la relation mère-fils est impactée du fait que cette situation ne permet pas à l'enfant d'entrer dans des interactions langagières familiales. Par exemple, ils relèvent que la mère parle peu à son fils et qu'elle est uniquement dans l'action avec son enfant. De la même manière, dans le cas de madame F. et de sa fille de 17 mois, les auteurs observent des difficultés d'attention et de communication chez l'enfant en lien avec une certaine inhibition langagière de la part de la mère, cette dernière étant en difficulté et ne sachant pas quelle langue utilisée avec sa fille. Les auteurs considèrent que reconnaître et évaluer l'environnement linguistique familial de l'enfant peut permettre d'une part de comprendre certaines difficultés dans son développement et dans ses interactions précoces et d'autre part d'identifier des leviers pertinents pour l'accompagnement de ces familles. Cette recherche nous montre donc que le fait de ne pas parler sa langue minoritaire à ses enfants peut avoir un impact négatif sur la qualité de la relation entre le parent et son enfant. Ainsi, l'utilisation de la langue dans des environnements bilingues affecte profondément les relations familiales (De Houwer, 2020a). Des conflits familiaux apparaissent lorsque par exemple les enfants sont plus familiers avec la langue de l'école et la culture du pays dans lequel ils vivent que celles de leurs parents (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Les études montrent que lorsque l'enfant utilise la langue minoritaire de la famille avec ses parents, alors meilleure est la communication intrafamiliale et les relations parents-enfants sont de meilleure qualité (proximité, soutien,

intimité, etc.) (Fillmore, 2000; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000)⁴¹. Par exemple, dans une enquête menée aux États-Unis auprès de 626 adolescents, Tseng et Fuligni (2000) montrent que le fait de ne pas parler la même langue que les parents à la maison provoque un éloignement sur le plan émotionnel et une plus faible cohésion (proximité, soutien, activités partagées). Les adolescents qui privilégient l'utilisation d'une même langue (minoritaire ou majoritaire) pour échanger avec leur père ou leur mère ont des discussions plus nombreuses que ceux qui utilisent une langue différente. Ces derniers sont moins enclins à discuter de leurs problèmes personnels, de leurs émotions ou de leur avenir avec leurs parents. Ils précisent que ce sont dans les familles où parents et enfants utilisent la langue minoritaire que les plus hauts niveaux de cohésion et de discussion ont été identifiés. La qualité des liens parents-enfants peut aussi être impactée par le niveau de maîtrise en langue. Boutakidis et al. (2011) indiquent, dans leur étude américaine auprès de 614 adolescents chinois et coréens, qu'une bonne maîtrise de la langue minoritaire chez les enfants améliore les relations parents-enfants. Oh et Fuligni (2010) obtiennent les mêmes résultats dans leur étude sur des adolescents latino-américains et asiatiques aux États-Unis.

1.3. Pratique des langues et émotions

Bien que les émotions (positives et négatives) ne fassent pas l'objet en tant que tel de notre travail doctoral, l'émergence de ce domaine de recherche participe à l'explication d'un nouvel intérêt tourné vers le domaine affectif et socioémotionnel de l'utilisation des langues. Selon De Houwer (2020a), le maintien de la langue minoritaire est un sujet fortement lié aux émotions et depuis quelques années une attention toute particulière est portée sur le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'utilisation de la langue (Smith-Christmas, 2017). Par ailleurs, en considérant le rôle central des émotions dans les contextes bilingues, Tannenbaum (2012) affirme l'importance de considérer les approches issues de la psychologie.

Tout d'abord, il existe une importante littérature, en particulier en psychologie, qui s'intéresse aux émotions des étudiants ou des enseignants dans l'apprentissage des langues et l'acquisition d'une langue seconde à l'école (Sevinç & Mirvahedi, 2022). Les études révèlent que les émotions contribuent de manière significative dans la motivation pour l'apprentissage des langues (MacIntyre et al., 2019, cités par Sevinç & Mirvahedi, *ibid.*). Les émotions sont aussi liées aux attitudes linguistiques des apprenants, certaines études montrent que ces dernières sont

⁴¹ Ces différentes études font l'objet d'une description plus complète dans la deuxième étude empirique de la thèse (article 2).

liées à l'utilisation et à l'apprentissage de la langue (Blondin et al., 2008; Castellotti & Moore, 2002). Toutefois, le rôle des émotions dans le maintien des langues minoritaires reste peu exploré (Smith-Christmas, 2017). Bien que les études sur le lien entre les émotions et l'utilisation des langues minoritaires soient rares, de récentes recherches s'intéressent au rôle de ces émotions dans les familles bilingues et plus particulièrement dans la formation des FLP (idéologies, les pratiques et la gestion de la langue à la maison) (Sevinç & Mirvahedi, 2022). Elles démontrent que l'émotion doit être considérée comme un des facteurs individuels jouant un rôle dans le maintien des langues minoritaires. Par exemple, lorsque les parents utilisent uniquement la langue minoritaire pour s'adresser à leur enfant quand ils sont en colère ou lorsqu'ils le réprimandent, l'enfant risque d'associer la langue minoritaire à des émotions négatives comme la colère ou la peur et refuser de la parler (Couëtoux-Jungman et al., 2010). De la même manière, si les parents expriment leur mécontentement dans une langue et qu'au contraire ils parlent de choses amusantes dans l'autre, l'enfant aura tendance à ne pas aimer et ne plus vouloir utiliser la langue associée aux émotions négatives (De Houwer, 2006). Le contexte sociétal, comme les pressions exercées pour que les familles s'intègrent dans la société avec la pratique de la langue majoritaire, ou le contexte familial, tel que les conflits intergénérationnels dus au manque de maîtrise de la langue minoritaire, peuvent également susciter des émotions négatives (Sevinç & Mirvahedi, 2022). Ces émotions, qu'elles soient négatives ou positives, influencent alors le choix et l'utilisation de la langue dans les familles multilingues (Pavlenko, 2004). Par exemple, les émotions négatives peuvent conduire à un évitement linguistique (Sevinç, 2020, cités par Sevinç & Mirvahedi, 2022), à l'attrition ou à la perte de la langue (Boudreau et al., 2018, cités par Sevinç & Mirvahedi, *ibid.*). De plus, Karpava (2022) déclare que le manque de cohésion familiale, les idéologies contradictoires et les politiques linguistiques familiales strictes et unilatérales entraînent des émotions négatives telles que la honte, la frustration, le stress ou l'anxiété. À l'inverse, la cohésion familiale, la gestion linguistique tournée vers le maintien de la langue d'origine, le niveau élevé de maîtrise dans cette langue, favoriserait les émotions positives.

Par ailleurs, lors d'un échange entre deux personnes, les émotions peuvent être exprimées à travers des mots, des gestes, des expressions faciales, etc., et dans le cadre spécifique de la communication bilingue un autre élément est à disposition des locuteurs, la juxtaposition linguistique, c'est-à-dire que les émotions peuvent être transmises par le choix de la langue (Pavlenko, 2004). Par exemple, l'utilisation de la langue minoritaire peut être utilisée pour exprimer les émotions les plus intenses et signifier leur importance (Pavlenko, *ibid.*). La langue minoritaire serait souvent utilisée pour discuter des sujets sensibles ou chargés

d'émotions (Chen et al., 2012, cités par Karpava, 2022). Toutefois, Pavlenko (2004) précise que la langue minoritaire n'est pas uniquement la langue de l'émotion et que la langue majoritaire n'est pas seulement la langue de la distance et du détachement, les deux pouvant être utilisées pour exprimer ses émotions, qu'elles soient positives ou négatives. Enfin, il existerait un fort lien affectif entre les locuteurs et leur langue minoritaire, ce qui pourrait expliquer que de nombreux parents ou grands-parents « ont l'impression de perdre le lien affectif avec les enfants qui grandissent dans une langue différente de la leur⁴² » (Pavlenko, *ibid.*, p.201).

1.4. Le bien-être de l'enfant en contexte bilingue et l'utilisation de la langue minoritaire

Bien que les études citées précédemment aient enrichi la compréhension sur comment l'utilisation des langues au sein de la famille est liée à la qualité des relations familiales et aux émotions, le bien-être subjectif des enfants n'est pas abordé. Partant de ce constat, quelques travaux de Annick De Houwer se sont donné comme objectif de décrire le bien-être de l'enfant bilingue en lien avec les facteurs linguistiques de son contexte familial. De Houwer (2015, 2017), à l'aide de son concept de *bilinguisme harmonieux*, propose que les langues pratiquées au sein de la famille jouent un rôle sur le bien-être de l'enfant. Selon elle, le bien-être de l'enfant qui vit dans un contexte bilingue est lié à l'absence d'expériences négatives attribuées à la diversité linguistique de la famille. Autrement dit, le *bilinguisme harmonieux* est atteint lorsque le bien-être de l'enfant n'est pas affecté négativement par des facteurs liés à son milieu bilingue. Ainsi, l'enfant qui éprouve un *bilinguisme harmonieux* fait l'expérience d'un bien-être élevé. À l'inverse, le bien-être de l'enfant peut être négativement impacté, si l'enfant se trouve dans une situation de *bilinguisme conflictuel*, c'est-à-dire si l'utilisation de la langue minoritaire est vécue comme un problème et si l'enfant « se sent mal » à cause de sa situation linguistique (pour un exemple de bilinguisme harmonieux ou conflictuel, voir encadré 2). Le *bilinguisme harmonieux* et le *bilinguisme conflictuel* formeraient les deux extrémités d'un même continuum, et même si l'enfant expérimente un *bilinguisme conflictuel* à un moment donné de son développement, il peut avec le temps faire l'expérience d'un *bilinguisme harmonieux* (De Houwer, 2020a).

⁴² Notre traduction de l'anglais : « *they are losing the emotional connection to children who grow up in a language different from their own* » (Pavlenko, 2004, p.201).

Encadré 2 : Exemples de bilinguisme harmonieux et conflictuel

(De Houwer, 2020a, issus de Dahoun, 1995)

C'est l'histoire d'une petite fille de 3 ans, Zerdalia, qui parle arabe à la maison et qui fréquente une école maternelle francophone. Zerdalia ne savait pas quelle langue parler et elle s'est vite rendu compte que sa langue minoritaire était exclue de l'école, au point où lorsqu'elle osa prendre la parole, elle reçut un regard froid et désapprouvateur de la part de son enseignante. Selon De Houwer (2020a, p.66), le bien-être de Zerdalia est affecté négativement par « *la diversité linguistique à laquelle elle était confrontée, ou plutôt à la façon dont cette diversité linguistique s'est façonnée dans son environnement¹* ». Elle ne faisait donc pas l'expérience d'un *bilinguisme harmonieux*.

John lui est un jeune garçon qui vit en Louisiane aux États-Unis¹, il parle anglais avec ses amis et français avec ses parents et lors de ses vacances à Québec, au Canada. Il considère que parler deux langues est un avantage et lui permet d'être intégré socialement. John semble donc expérimenter un *bilinguisme harmonieux*.

Par ailleurs, les enfants qui éprouvent des regrets du fait de ne pas pouvoir communiquer avec les membres de leur famille élargie dans la langue minoritaire parce qu'ils ne la parlent pas, peut signifier que le développement bilingue n'a pas été harmonieux (De Houwer, 2006). Ces exemples permettent de constater qu'il existe une grande variation interindividuelle dans la façon dont les gens vivent leur bilinguisme (De Houwer, 2020a). Il est donc difficile de proposer des critères universels pour définir le *bilinguisme harmonieux* ou *conflictuel*. Toutefois, suite à une revue de la littérature de plus d'une trentaine de recherches menées entre 1990 et 2015 dans 28 pays européens, De Houwer (2017, 2020a) en arrive à la conclusion qu'il y a moins de risque de *bilinguisme conflictuel*, lorsque les enfants parlent la langue parlée à la maison et que le bien-être des enfants et de leur famille est menacé si parents et enfants échangent dans des langues différentes. Ainsi l'utilisation de la langue minoritaire par les enfants aurait un effet positif sur leur bien-être.

Or, des preuves empiriques sont nécessaires pour comprendre les facteurs qui favorisent le bien-être de ces enfants en fonction de leur contexte linguistique familial. Selon De Houwer (2017), il n'existe que des données anecdotiques sur ces questions. Certaines études portent sur les émotions (gêne, honte, colère) que les enfants ressentent lorsqu'ils ne sont pas en mesure de parler la langue minoritaire avec leur famille proche ou élargie, ces émotions sont d'ailleurs souvent relevées par les parents, ou les études reposent sur les expériences des auteurs en tant que chercheurs et membre d'une famille bilingue. Il n'existe aucune preuve empirique sur le lien direct entre les pratiques linguistiques de la famille et le bien-être de l'enfant, ou si elles existent elles n'incluent pas de mesure du bien-être subjectif. Si quelques études récentes

quantitatives sur le bien-être de ces enfants commencent à émerger, une vue d'ensemble de ces recherches révèle que peu de publications intègrent le point de vue des enfants sur leurs expériences de vie. Les recherches les plus courantes se concentrent sur les perceptions qu'ont les adultes du bien-être des enfants. Les mesures du bien-être utilisées sont le plus souvent des échelles renseignées par les enseignants ou les parents. Dans de nombreux cas, il s'agit d'une mauvaise utilisation du concept de « bien-être », car elle ne correspond pas à la définition de base du concept : les perceptions, les évaluations et les aspirations des personnes elles-mêmes. Par conséquent, bien que de plus en plus de chercheurs tentent d'étudier les liens entre l'utilisation des langues et le domaine socioémotionnel, la recherche ne porte pas vraiment sur le bien-être des enfants, mais sur les perceptions ou les opinions des adultes concernant la vie des enfants. Par ailleurs, le terme de « bien-être » et ses dérivés ont souvent été utilisés sans contexte théorique ni implications.

2. Les enfants en contexte bilingue et l'école

Les recherches actuelles sur le lien entre bilinguisme et bien-être des enfants se concentrent principalement sur les différents facteurs au sein de la famille bilingue qui influencent le bien-être des enfants. Toutefois, considérant que pour étudier le développement de l'enfant, il est important de tenir compte de ses différents contextes de vie, chacun exerçant une influence sur son développement (Bronfenbrenner, 1979), le contexte de l'école est important à considérer. La famille constitue le premier milieu de développement et d'épanouissement de l'enfant, mais les contextes de vie de l'enfant vont s'élargir au fur et à mesure qu'il grandit, faisant de l'école un contexte qui va prendre de l'importance et contribuer à son bien-être. L'école étant un lieu essentiel dans la vie des élèves, les auteurs considèrent que le bien-être à l'école est une dimension de leur satisfaction de vie (Coudronnière, 2016; Huebner et al., 2012; Rees et al., 2020). Les élèves passent environ un tiers de leur journée à l'école, la majorité de l'année (OECD, 2015) et les expériences qu'ils vivent dans ce contexte jouent un rôle sur leur bien-être subjectif (e.g. Rees et al., 2020). Élargir l'étude du bien-être subjectif de l'enfant en contexte bilingue au contexte de l'école, au-delà de la satisfaction de vie globale et de la famille, est donc important pour considérer les différents contextes dans lesquels il s'inscrit et pour favoriser son épanouissement et son fonctionnement optimal. De la même manière, élargir le champ d'étude du maintien des langues minoritaires au-delà de la

famille en prenant en compte l'autre principal contexte de vie de l'enfant, l'école, est un enjeu émergent des recherches en FLP (Smith-Christmas, 2017).

Nous présenterons dans un premier temps un bref état des lieux des politiques éducatives en France et de la manière dont la diversité linguistique et culturelle des élèves est considérée dans les écoles afin de contextualiser notre sujet de recherche. Nous nous arrêterons pour terminer ce chapitre sur l'absence criante de données sur le bien-être à l'école de ces élèves.

2.1. Politiques éducatives à l'égard du bilinguisme des élèves

2.1.1. Les langues d'enseignement en France

À l'école, la langue officielle d'enseignement est le français depuis 2013 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République⁴³. Les enfants de maternelle se voient offrir l'enseignement d'une autre langue que le français à travers un « éveil à la diversité linguistique » et l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire dès le cours préparatoire (First Grade) à raison d'une heure et demie par semaine, dans 90 % des cas, l'anglais. L'apprentissage de deux langues étrangères se poursuit au collège et au lycée. Généralement, les langues proposées sont : l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou l'italien, mais certains établissements proposent d'étudier le mandarin, le chinois, l'arabe, le japonais, le russe, etc. Par exemple, à la rentrée 2019, sur 5,7 millions d'élèves concernés (environ 400 établissements), 14 900 avaient choisi l'arabe et 40 000 le chinois (ministère de l'Éducation nationale). L'enseignement du turc est également proposé, selon les établissements, en tant que deuxième et troisième langue vivante étrangère (LV2 et LV3) depuis l'arrêté du 21 novembre 1994 (Akinci, 2016). Par ailleurs, les écoles élémentaires d'enseignement public peuvent organiser, au-delà du temps scolaire obligatoire, un enseignement international de langue étrangère (EILE)⁴⁴ se rapportant, par exemple, aux langues arabe, croate, serbe ou turc. Il existe également des parcours spécifiques pour l'enseignement des langues et cultures régionales qui peuvent prendre la forme soit d'un enseignement immersif (filiale associative), soit d'un enseignement bilingue à parité horaire (50 %/langue régionale, 50 %/français).

⁴³ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁴⁴ En remplacement des ELCO (Enseignements de Langue et de Culture d'Origine) depuis la rentrée 2020, le dispositif EILE (Enseignements Internationaux de Langues Étrangères) propose un enseignement optionnel de langue vivante étrangère qui s'adresse aux élèves du CE1 (2nd Grade) au CM2 (5th Grade) à raison d'une heure et demie par semaine.

2.1.2. Politiques linguistiques éducatives en Europe et en France

Depuis plusieurs années, les politiques linguistiques européennes promeuvent la diversité linguistique et culturelle de l'Europe, notamment à travers les publications du Conseil de l'Europe⁴⁵. Depuis 1960, les chercheurs des États membres et les experts individuels qui composent ce conseil produisent des ressources et réfléchissent à la question du plurilinguisme à l'école avec pour objectif de valoriser « *toutes les langues et cultures que les apprenants apportent avec eux (y compris les langues et cultures des signes, des minorités et des migrants)* ». À titre d'exemple, en 2016, le Conseil de l'Europe publie un *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* qui a pour objectif d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue (Beacco et al., 2016). L'éducation plurilingue et interculturelle, telle que développée depuis la fin des années 1990 par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, a pour double objectif de favoriser l'acquisition des compétences langagières de tous les apprenants et d'encourager la prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel (Beacco et al., 2016). La finalité de cette éducation proposée aux États membres comme une réponse au caractère pluriel grandissant des sociétés est d'encourager le respect et l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures ainsi que favoriser l'inclusion et la cohésion sociale (Beacco et al., *ibid.*). Les recherches et formations proposées par le Centre européen des langues vivantes (CELV)⁴⁶ visent également à la mise en œuvre de projets et d'activités novatrices qui abordent les défis majeurs en matière d'éducation aux langues. Notons qu'au sein du guide précédemment cité, l'éducation plurilingue et interculturelle vise en premier lieu le développement des compétences dans la langue de scolarisation, puis dans les langues étrangères et en dernier « *si tel est son souhait et/ou celui de ses parents* » dans la langue de la famille (Beacco et al., *ibid.*, p.16).

En France métropolitaine, état officiellement monolingue, comme évoqué au tout début de l'approche théorique, la question de la diversité linguistique et culturelle fait débat. La réalité est que dans les cours d'école, plus d'un enfant sur deux parle ou entend une ou d'autres langues que le français à la maison (Auger, 2018). Selon Young (2011, p.96), « *la diversité linguistique*

⁴⁵ Le conseil de l'Europe est une organisation internationale dont le siège est à Strasbourg et qui rassemble 46 États de l'Europe. Sa mission est de promouvoir la démocratie et de protéger les droits de l'homme et l'État de droit en Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home#TopOfPage>

⁴⁶ Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a été établi à Graz, en Autriche, en 1994. La mission du Centre est d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et de soutenir ses États membres dans la mise en œuvre de politiques éducatives linguistiques efficaces.

et culturelle est l'un des enjeux majeurs de l'éducation de notre ère » et accueillir les élèves avec des langues et des cultures diverses dans l'école française particulièrement, est « *un devoir de la République* » (Young, *ibid.*, p. 93). En 2002, la question des langues des élèves et de leur valorisation apparaît implicitement dans les programmes officiels pour l'école primaire : « *Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive* » (MEN, BO n°1, 14 février 2002, p.57). À partir de 2015, on parle d'« *éveil à la diversité linguistique* » en maternelle : « *À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF)* » (MEN, BO n°2, 26 mars 2015, p.8). Enfin, en 2021, les recommandations évoluent et stipulent qu'il « *est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse* » (MEN, BO, n°25, 24 juin 2021, p.7).

Dans le cas des outre-mer français, malgré un système éducatif équivalent aux départements métropolitains (même programme, mêmes formations des enseignants, etc.), leur statut politique particulier leur confère une autonomie relative en matière de politique éducative et linguistique (Nocus, 2022). À titre d'exemple, en Polynésie française, depuis plus de 20 ans, les politiques éducatives et linguistiques se sont tournées vers une reconnaissance institutionnelle des langues locales afin de renforcer et valoriser le bilinguisme des élèves. À titre d'exemple, lors d'un récent interview accordé à une chaîne de télévision de la Polynésie française (Tahiti Nui TV, 11 juin 2023), le nouveau ministre de l'Éducation nationale en Polynésie française, M. Ronny Teriipaia, déclare vouloir « *mettre les moyens pour renforcer l'apprentissage des langues polynésiennes dans nos écoles* ». Depuis 1982, les programmes de l'école primaire réservent un volume de 2 heures et 40 minutes d'enseignement en langue locale, souvent le tahitien. Toutefois, ce n'est qu'à partir des années 2000, que l'enseignement du tahitien ou d'une autre langue polynésienne a réellement débuté dans les écoles avec le dispositif « *Enseignement des langues et de la culture polynésienne à l'école primaire de la Polynésie française* », aussi appelé dispositif LCP. Il a pour objectif de « *renforcer la place des langues (tahitien, marquisien, paumotu, raivavae, tupuai, magareva) et de la culture polynésiennes à l'école* » (Nocus et al., 2014, p.129).

Bien que les langues des élèves commencent à trouver leur place dans les programmes officiels du ministère de l'Éducation nationale en métropole, la manière dont les enseignants peuvent se saisir des recommandations semble plus complexe.

2.2. Accueil de la diversité linguistique et culturelle à l'école

Certains enseignants se retrouvent en difficulté face à la diversité linguistique et culturelle que les enfants bilingues apportent à l'école (Gogolin, 2002; Van Der Wildt et al., 2015) et la question se pose de savoir « *comment prendre en compte la multiplicité des langues parlées par les élèves, la multiplicité de leurs appartenances culturelles au sein d'un système éducatif marqué par des pratiques ancrées dans un habitus monolingue ?* » (Young & Hélot, 2006, p. 208).

2.2.1. Un besoin de formation des enseignants

En France, la formation des enseignants des écoles primaires est basée sur un principe implicite que tous les élèves sont francophones et monolingues (Young & Mary, 2009). Or, les enseignants en formation et en immersion dans les classes seraient de plus en plus confrontés à des élèves de langues et de cultures diverses et ils n'y seraient peu ou pas préparés (Hagan & McGlynn, 2004, cités par Young & Mary, 2009). Les enseignants peuvent alors apparaître comme mal formés vis-à-vis de la pluralité des langues des élèves, car souvent elles n'ont pas leur place dans les programmes et il existe une méconnaissance de la part des enseignants des langues parlées par leurs élèves à la maison (Young & Hélot, 2006). Cela pourrait conduire à des pratiques d'enseignements restrictives ignorant le contexte bilingue des élèves (Gogolin, 2002; Van Der Wildt et al., 2015).

Dans le cadre d'une formation sur le bi plurilinguisme des élèves, Young et Mary (2009) sont allées interroger 64 futurs enseignants du primaire en Alsace sur leurs besoins vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle que les enfants apportent à l'école. Leur étude révèle que beaucoup de stagiaires se sentent impuissants, appréhendent d'enseigner dans des classes avec ces élèves et font face à de nombreuses préoccupations : « *Comment faire, quelles attitudes, quelles réactions faut-il avoir pour les intégrer dans le groupe classe ? Comment tenir compte de toute cette diversité dans son enseignement, comment s'adapter aux nouveaux venus, tout en évitant de pénaliser le reste du groupe classe ?* » (p. 92). Par ailleurs, Pacini-Ketchabaw et Armstrong de Almeida (2006) montrent, à l'aide d'entretiens réalisés auprès d'éducateurs de la petite enfance au Canada, que les professionnels ne découragent pas le développement de la

langue minoritaire, mais qu'ils manquent de ressources pour accompagner les enfants et les familles immigrantes. Par exemple, les éducateurs déclarent être confrontés à des problèmes de traduction pour communiquer avec les parents : « *C'est vraiment difficile parfois [...] [lors de] réunion de parents parce que vous savez, il y a beaucoup de hochements de tête et de sourires, mais ensuite quand vous envoyez une note à la maison..., et j'essaie [...] de parler aux familles autant que possible, mais j'ai toujours la famille bizarre qui amène son enfant pendant les vacances de printemps. Ou bien [...] [la famille] qui ne sait pas que nous allons faire une sortie scolaire un certain jour. Je dois être très vigilante et créative dans la communication.* » (p. 325). Ces exemples montrent que les enseignants ou éducateurs qui accueillent des enfants bilingues seraient désireux « *d'acquérir des outils pédagogiques qui les aideraient à mieux intégrer ces élèves dans la classe, à les aider à progresser dans les apprentissages et à faciliter la communication entre les enseignants [et] les élèves et [...]entre les élèves eux-mêmes* » (Young & Mary, 2009, p. 92). D'autres reconnaissent que la présence d'enseignants bilingues au sein de leurs effectifs pourrait être bénéfique pour accompagner les enfants de la meilleure manière (Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006). Des besoins d'outils sont également mentionnés pour « *établir une relation, communiquer avec les parents qui ne parlent pas la langue de l'école* » (Young & Mary, 2009, p. 92). Plus largement, de nombreux enseignants évoquent un besoin de formation continue dans le domaine de l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (OCDE, 2015). Ce sentiment de ne pas être suffisamment préparé s'observe particulièrement dans les pays latino-américains et les pays européens qui ont récemment connu une augmentation rapide de la diversité linguistique et culturelle au sein de leurs établissements (OCDE, *ibid.*).

2.2.2. Vers des pratiques éducatives qui reconnaissent les langues des élèves

On recense, partout dans le monde, des exemples de bonnes pratiques centrées sur la reconnaissance et la valorisation de la culture des élèves, avec par exemple des enseignants qui mettent en place des activités autour de la culture de ces enfants : posters multiculturels, poupées multiculturelles, célébration du Nouvel An chinois, etc. Toutefois, les auteurs regrettent que l'accent soit mis uniquement sur la culture en ignorant la langue et en faisant du monolinguisme la ligne de conduite à tenir (Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006). Le maintien des langues minoritaires est souvent perçu comme opposé à l'apprentissage de la langue majoritaire (Robertson et al., 2014) et la non-prise en considération de ces langues met en danger le développement bilingue des élèves, mais aussi celui de leur identité et plus largement de leur bien-être. Il existe cependant des exemples d'approches pédagogiques qui

permettent de prendre en compte les différentes langues des élèves (Young & Hélot, 2006). D'un point de vue didactique, Auger (2018) met en avant l'importance de relier les langues et de convoquer les langues minoritaires des enfants dans les différents cours de langues. « *Une fois dépassée la représentation populaire de la langue familiale comme un problème, les langues connues par les élèves peuvent être utilisées comme une ressource dans la classe pour activer une conscience métalangagière et des transferts linguistiques et communicationnels* » (Auger, *ibid.*, p.62). Au-delà des effets sur le développement langagier des enfants, inclure des pratiques en lien avec les langues du répertoire de l'enfant semble avoir un effet sur le développement d'attitudes positives envers celles-ci et leurs locuteurs (Kervran, 2006).

En France, on peut nommer pour exemple les ateliers *d'éveil aux langues* (Candelier, 2003) qui place la diversité linguistique et culturelle des élèves comme enjeu pour l'avenir (Kervran, 2006). C'est le mouvement *language awareness* développé principalement dans les années 1970 par Hawkins qui a inspiré le didacticien Michel Candelier à concevoir l'approche nommée *l'éveil aux langues*. Cette approche, dont le premier projet nommé Evlang (acronyme pour Éveil aux langues à l'école primaire) a été mené entre 1997 et 2001 en collaboration avec 5 pays (Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse), est définie comme suit : « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise* » (Candelier, 2003, p.20). Cette approche a trois objectifs : 1) le développement de représentations et d'attitudes positives, 2) le développement métalinguistique et cognitif, ainsi que 3) le développement d'une culture langagière (Candelier, *ibid.*). Une telle ouverture dans les pratiques pédagogiques pourrait nécessiter par ailleurs l'implication des locuteurs des langues, par exemple les parents (Castellotti & Moore, 2002). C'est par exemple le cas du projet de l'école élémentaire de Didenheim où les enseignants invitent les parents d'élèves à mener des interventions en classe, en venant par exemple présenter leurs pays (Young & Hélot, 2006). Les rencontres avec les parents, autour d'un projet pédagogique, ont permis de créer des liens entre la maison et l'école et de participer à la reconnaissance des langues des enfants tout en mettant en place un processus de partage des connaissances : « *pour les enfants qui ont vu leurs propres parents intervenir dans les classes, il y a eu une réelle prise de conscience de l'importance des savoirs que détiennent leurs parents, une fierté face à la légitimation par l'école de ce savoir soudain*

révélé aux yeux de tous, y compris des enseignantes. » (Young & Hélot, *ibid.*, p. 216). Au-delà de l'ouverture à l'autre que les séances consacrées à la langue et à la culture des élèves bilingues ont procuré, elles ont eu des effets sur ces enfants en leur procurant un sentiment de fierté et d'affirmation de soi : « *le bilinguisme des élèves [...] a été valorisé : certains enfants ont ainsi trouvé leur place dans la classe.* » (Young & Hélot, *ibid.*, p. 221).

La mise en place de ces dispositifs en faveur de l'accueil et la reconnaissance de la diversité linguistique des élèves à l'école signent une réelle préoccupation des acteurs pour le développement cognitif et affectif de ces derniers. Toutefois, la question du bien-être à l'école des élèves en contexte bilingue est peu ou implicitement questionnée. Par ailleurs, le bien-être demeure un terme peu présent dans les textes institutionnels sur les politiques linguistiques en France et Europe. À l'image du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Conseil de l'Europe, 2016) où le terme de bien-être est absent. De la même manière, dans les bulletins officiels de l'éducation nationale qui régissent la mise en place des ateliers d'éveil à la diversité linguistique, le bien-être n'est, à notre connaissance, pas cité comme objectif du projet.

2.3. Le bien-être à l'école des élèves en contexte bilingue : un sujet peu étudié

Le bien-être subjectif faisant déjà l'objet de peu d'études chez les enfants issus de minorités linguistiques, celles qui s'intéressent spécifiquement au domaine scolaire sont encore plus rares, notamment en France. De plus, de la même manière que pour le bien-être subjectif global, les études dans le domaine scolaire se sont intéressées aux enfants et aux adolescents issus de l'immigration, mais les recherches ou rapports n'étudient pas spécifiquement le lien avec les langues parlées en famille. À l'image de certaines études de l'OCDE (2015, 2018), les deux caractéristiques individuelles des enfants sont confondues, ils parlent d'adolescents issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement. Toutefois, elles sont les seules à notre connaissance à mentionner les langues des élèves et la grande majorité porte sur les élèves issus de l'immigration en comparaison aux élèves autochtones.

Plusieurs études se sont centrées sur la réussite académique des élèves bilingues et/ou issus de l'immigration. Les résultats obtenus chez les élèves issus de l'immigration montrent que les enfants immigrés et descendants d'immigrés ont des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs pairs autochtones (pour exemple, Guerra et al., 2019). « *Dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration risquent 1.75 fois plus que les élèves autochtones de ne pas atteindre le seuil de compétence scolaire* » (OCDE, 2018, p.10). On retrouve également une

large littérature sur les performances scolaires en lecture et en mathématiques auprès des enfants bilingues en comparaison aux monolingues.

Toutefois, le bien-être de ces élèves à l'école est rarement pris en compte alors qu'il est devenu un nouvel enjeu pour l'éducation et la formation du XXI^e siècle au-delà des performances des élèves (Florin & Guimard, 2017). Les enquêtes PISA, dont proviennent certains résultats présentés ci-dessus, font figure d'exceptions, car elles étudient aussi le sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration à l'école. Pour rappel, le sentiment d'appartenance à l'école est défini comme l'acceptation, le respect, le soutien, le lien avec les autres et l'appartenance à une communauté sociale à l'école (OECD, 2019b). Elles portent donc sur les perceptions que ces élèves issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement ont de leur vie à l'école. Ainsi, en plus de rencontrer des difficultés scolaires, dans les pays de l'OCDE et en France particulièrement, les élèves issus de l'immigration déclarent éprouver un faible sentiment d'appartenance à l'école (OCDE, 2015, 2018). Dans leur enquête, un faible sentiment d'appartenance à l'école signifie que l'élève ne se considère « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « *Je me sens chez moi à l'école* », et se dit « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « *Je me sens comme un étranger à l'école* ». Bien que ces études participent à la compréhension des sentiments que ces élèves ont à l'égard de l'école, si l'on se situe dans une approche hédonique⁴⁷ du bien-être, notre intérêt se porte sur la satisfaction des élèves à l'égard de l'école. Dans ce cadre, encore moins d'études s'y sont penchées et celles que nous avons relevées portent exclusivement sur les élèves issus de l'immigration. Par exemple, au Portugal, Guerra *et al.* (2019) montrent, auprès de 593 enfants (âge moyen : 10, 67 ans), que les enfants immigrés ne se distinguent pas significativement de leurs pairs autochtones concernant leur bien-être à l'école, évalué par des questions sur leur satisfaction à l'égard de l'environnement scolaire et de leurs relations avec les enseignants (e.g., “*Have you been happy at school? Have you got along well with your teachers?*”). Aux Pays-Bas, Vedder *et al.* (2005) indiquent également qu'il n'existe pas de différence entre la satisfaction scolaire des élèves néerlandais et celle des élèves immigrés (âgés de 10 à 13 ans).

La plupart des études portent donc essentiellement sur les élèves issus de l'immigration et la problématique liée aux langues parlées par les élèves dans le cadre familial a été laissée de côté. Le contexte linguistique familial de l'élève est souvent nié ou non pris en compte au profit d'une interprétation « sociologique globale » qui met l'accent sur les facteurs

⁴⁷ Le bien-être hédonique est associé au plaisir et à la satisfaction (Florin & Guimard, 2017).

socioéconomiques et les inégalités des classes sociales. Ces études sociologiques ou sociolinguistiques sont riches d'intérêt et permettent de rendre raison des inégalités présentes dans l'enfance. Il est important de prendre en compte les différences sociales et ethniques des élèves plutôt que de les effacer. Néanmoins, le lien avec le contexte linguistique familial de l'élève est peu pris en compte.

Enfin, les rares études qui s'intéressent aux perceptions des élèves issus de l'immigration portent uniquement sur les expériences scolaires globales de ces élèves et ne prennent pas en compte les différentes dimensions qui constituent le bien-être à l'école. Or, comme présenté dans le chapitre 2, le bien-être à l'école est un concept multidimensionnel et différents facteurs lui sont associés, comme les relations sociales de qualité telles que celles à l'égard des pairs et des enseignants. Par exemple, le soutien des enseignants et les relations paritaires de qualité favorisent l'engagement, l'adaptation et la satisfaction scolaires des élèves (Baudoin & Galand, 2021; Collie et al., 2016; Galand & Hospel, 2013; Jiang et al., 2022; Rees et al., 2020). En effet, selon la théorie de l'autodétermination (SDT) (R. M. Ryan & Deci, 2000), l'une des principales sources de bien-être est la satisfaction du besoin psychologique fondamental de relation qui relève de la nécessité de se sentir appartenir à un groupe et de disposer de relations interpersonnelles de qualité. La dimension sociale est un facteur important pour le bien-être des élèves à l'école (Suldo et al., 2008), l'école étant l'un des premiers lieux où ils nouent des amitiés et construisent des relations sociales (OCDE, 2019a). Le soutien des enseignants et les relations paritaires de qualité favorisent l'engagement, l'adaptation et la satisfaction scolaires des élèves (Collie et al., 2016; Jiang et al., 2022; Rees et al., 2020). Les interactions positives entre les enseignants et les élèves sont particulièrement bénéfiques à l'intégration scolaire des élèves vulnérables, comme ceux issus de minorités ethniques, linguistiques ou culturelles (OCDE, 2015). Bien que ces élèves sont susceptibles d'apporter un capital linguistique et culturel aux élèves des classes qu'ils fréquentent, ils sont plus à risque de présenter des difficultés scolaires et sociales en raison de la barrière de la langue (OCDE, 2018). Dans ce cadre, les enseignants jouent un rôle essentiel en facilitant l'intégration, l'apprentissage, le développement et la réussite des élèves ayant une autre langue que la langue d'enseignement (Heineke & Giatsou, 2020; OCDE, 2018). Si ces élèves font l'expérience de rejet et de discrimination par leurs pairs (OCDE, 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001), ou s'ils sont victimes de brimades (A. M. Ryan et al., 2019; Savahl et al., 2018), alors la qualité de leurs relations est impactée négativement, ce qui nuit à leur adaptation scolaire et à

leur bien-être subjectif⁴⁸ (Caqueo-Urizar et al., 2019, 2021; Guerra et al., 2019; Safi, 2010; Schmitt et al., 2014). Évaluer la satisfaction des élèves en contexte bilingue à l'égard de différents facteurs qui constituent leur bien-être à l'école permettrait de réfléchir aux moyens qui permettent aux élèves de parvenir à un meilleur bien-être à l'école.

3. Conclusion

L'objectif de ce dernier chapitre était de synthétiser les études qui portent de près ou de loin sur le bien-être des enfants qui vivent au contact d'une autre langue que la langue majoritaire à la maison. Le recensement de ces études s'est réalisé à deux niveaux : familial et scolaire. Les études montrent principalement que l'utilisation de la langue minoritaire par les parents et les enfants à la maison est liée au domaine émotionnel et à la qualité des relations familiales, elles-mêmes essentielles à la satisfaction de vie des enfants. Dans le cadre scolaire, nous constatons que malgré une mise en place progressive de dispositifs en faveur de l'accueil et la reconnaissance de la diversité linguistique des élèves à l'école, la question de leur bien-être à l'école est peu ou implicitement questionnée. De plus, les travaux concernant l'école sont centrés sur la réussite académique des élèves (Dimitrova et al., 2016, 2018; Guerra et al., 2019; OCDE, 2018) et peu examinent les perceptions qu'ils ont vis-à-vis de l'école. De fait de nombreuses questions sur les prédicteurs du bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue restent inexplorées actuellement.

Finalement, ce chapitre nous a permis de relever que le bien-être des enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue est soit peu étudié, notamment à l'école, ou est employé dans son acception courante avec le flou que cela implique dans les études sur le maintien des langues minoritaires. Le chapitre suivant, consacré à la problématique de la thèse, clôture la partie théorique.

⁴⁸ Une revue de la littérature sur l'importance de ces relations positives pour les élèves en contexte bilingue fera l'objet de la première partie de l'article 3.

Problématique

Tous les enfants qui vivent dans un environnement familial où s'emploient deux langues ne deviennent pas forcément bilingues puisqu'un quart d'entre eux choisit de ne pas parler la langue minoritaire de la famille au profit de la langue majoritaire (De Houwer, 2020b). Les pratiques linguistiques parentales sont présentées comme jouant un rôle fondamental dans le maintien des langues minoritaires chez les enfants (Wang & Hamid, 2022) et l'enfant bilingue est souvent considéré comme un récepteur passif des influences de son environnement et des décisions linguistiques parentales (idéologies, pratiques et gestion linguistiques). Pourtant, comme évoqué dans la deuxième partie du chapitre 1, l'enfant est considéré depuis longtemps comme un acteur de son développement dans les études en psychologie (pour examen, voir Rouyer et al., 2020), et lui donner la parole est un principe de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989). Si quelques études commencent à s'intéresser à leur capacité d'agir des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire (Fogle & King, 2013; Said & Zhu, 2019; Smith-Christmas, 2020; Wang & Hamid, 2022), c'est-à-dire la capacité « *à faire des choix à propos des choses qu'ils font et à exprimer leurs propres idées* » (James & James, 2008, p.9), celles-ci restent rares et peu d'entre elles prennent en compte le point de vue de l'enfant.

Par ailleurs, interroger l'enfant sur son bien-être subjectif est un moyen pour parvenir à une meilleure reconnaissance de son rôle dans le maintien de sa langue minoritaire. Or, en lien avec les éléments décrits dans le chapitre 2, le développement bilingue des enfants a longtemps été étudié sous le versant cognitif, et la question de leur bien-être subjectif a fait l'objet de peu d'attention jusqu'à présent. Les auteurs montrent que la satisfaction de vie, concept utilisé pour décrire le bien-être des enfants et des adolescents (Danielsen et al., 2009; Guess & McCane-Bowling, 2013; Proctor et al., 2009; S. Suldo et al., 2008), agit comme modérateur des comportements d'extériorisation, des effets du stress et du développement de comportements psychopathologiques (Proctor et al., 2009). Les personnes très satisfaites de leur vie présentent une meilleure résistance au stress (N. Park, 2005) et une meilleure adaptation globale (Siddall et al., 2013). D'après les études présentées dans le chapitre 3, les pratiques linguistiques des parents et des enfants et le développement langagier dans les deux langues (minoritaire et majoritaire) sont liées aux émotions (positives et négatives) des enfants et des parents (Pavlenko, 2004; Sevinç & Mirvahedi, 2022; Smith-Christmas, 2017; Tannenbaum, 2012) et à la qualité de leurs relations familiales (Boutakidis et al., 2011; Couëtoux-Jungman et al., 2010; Fillmore, 2000; Oh & Fuligni, 2010; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000), ce qui semble influencer le bien-être subjectif des enfants (De Houwer, 2020a; Smith-Christmas, 2017). Toutefois, il existe peu de preuves empiriques et les recherches les plus courantes se concentrent sur la perception qu'ont les adultes (parents et enseignants) du bien-être des enfants.

Il s'agit donc d'une utilisation limitée du concept de « bien-être » subjectif, car elle ne se réfère pas à la définition de base du concept : les perceptions, les évaluations et les aspirations des enfants eux-mêmes (Ben-Arieh et al., 2014).

Enfin, étudier le bien-être subjectif des enfants nécessite de prendre en compte leurs différents contextes de vie et en particulier celui de l'école. En effet, l'école est un lieu de vie essentiel puisque les élèves y passent environ un tiers de leur journée la majorité de l'année (OECD, 2015) et que les expériences qu'ils vivent dans ce contexte contribuent à leur développement et jouent un rôle sur leur bien-être subjectif (e.g. Rees et al., 2020). De plus, favoriser le bien-être des élèves est devenu au fil des années l'un des objectifs majeurs des systèmes éducatifs européens (Commission des communautés européennes, 2007). Diverses données scientifiques suggèrent que les défis et changements culturels, linguistiques, sociaux et émotionnels qu'implique la scolarisation des enfants en contexte bilingue peuvent être particulièrement difficiles (OCDE, 2018; Oppedal & Toppelberg, 2016; Sari, van de Vijver, et al., 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Reste que la plupart des études portent essentiellement sur leurs expériences scolaires globales (sentiment d'appartenance, harcèlement, anxiété) et que peu prennent en compte les différentes dimensions qui constituent la satisfaction de vie à l'école. Or, disposer de mesures fiables et valides des dimensions du bien-être des élèves est nécessaire et utile pour engager des actions en faveur du bien-être dans les écoles (Florin & Guimard, 2017). Utiliser des évaluations autorapportées des élèves sur ce qui les rend satisfaits ou insatisfaits permettrait par exemple aux équipes pédagogiques d'identifier les besoins spécifiques des élèves ayant une autre langue que la langue de l'enseignement.

Situé dans ces perspectives, ce travail de recherche vise d'une part, à étudier la capacité d'agir de l'enfant dans le maintien de sa langue minoritaire à travers son point de vue vis-à-vis de sa langue, et d'autre part, à contribuer à l'étude de son bien-être subjectif à travers sa satisfaction de vie globale et son bien-être à l'école. Il porte exclusivement sur les enfants qui vivent au contact de langues minorées, c'est-à-dire peu valorisées dans la société avec un statut social inférieur à celui du français. L'objectif général de la thèse est d'étudier le point de vue des enfants de 10 ans vivant dans un contexte familial bilingue avec une langue minorée, sur leurs langues, leur vie en général et leurs expériences de vie à l'école. Ce travail doctoral se compose de trois études empiriques, publiées ou soumises sous forme d'article scientifique dans des revues internationales (*voir tableau 2*). Les versions intégrées dans la thèse correspondent

aux versions publiées, traduites en français et aux dernières versions, traduites en français, avant soumission.

La première étude a pour objectif d'étudier, au-delà de l'effet des pratiques linguistiques des parents, l'effet du point de vue de l'enfant vis-à-vis de sa langue minoritaire sur son maintien. En effet, comme évoqué dans le chapitre 1, les études tendent à considérer que l'enfant est un co-acteur dans la construction des diverses manières dont une langue peut (ou ne peut pas) être maintenue (Smith-Christmas, 2020). Toutefois, il est important de fournir des preuves empiriques du rôle du point de vue des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire. À cet effet, le point de vue de 135 enfants (âge moyen = 10,76 ans) sur leurs langues minoritaires a été recueilli. Les pratiques linguistiques parentales déclarées et les attitudes linguistiques des enfants ont été étudiées et leurs effets prédicteurs sur le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant ont été illustrés à l'aide d'un modèle de médiation. Deux hypothèses sont testées. D'une part, nous supposons, en nous appuyant sur les travaux de De Houwer (2007), que dans le contexte français, plus les parents disent favoriser l'usage de la langue minoritaire à la maison, plus la proportion d'enfants déclarant utiliser les deux langues est élevée. D'autre part, en considérant les recherches qui montrent que les parents ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans le maintien des langues minoritaires (e.g. Said & Zhu, 2019; Wang & Hamid, 2022) et que les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire joue un rôle important (Yang, 2021), nous supposons que le lien entre les pratiques linguistiques des parents et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant est médiatisé par les attitudes des enfants envers cette langue. En nous appuyant sur les méthodologies de recueil de la parole de l'enfant significatives de la psychologie du développement, cette première étude devrait permettre de répondre aux enjeux de recherche émergents dans le domaine des FLP qui sont de reconnaître la capacité d'agir des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire (Smith-Christmas, 2017, 2020).

Dans la continuité de l'objectif de la première étude qui tente de reconnaître le rôle des attitudes linguistiques des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire, la seconde étude s'intéresse plus spécifiquement aux perceptions qu'ils ont de leur vie. Évaluer la satisfaction de vie des enfants nécessite de considérer leurs parcours individuels, leurs différents contextes et environnements (Manificat et al., 2000). Cette seconde étude a donc pour objectif d'identifier certains facteurs qui pourraient participer au bien-être subjectif de 86 enfants (âge moyen = 10,72 ans) en lien avec leur contexte familial bilingue et la pratique de la langue minoritaire. Cette étude intègre à la fois le point de vue des enfants sur leur vie (satisfaction de vie), leurs pratiques linguistiques déclarées et celles de leurs parents ainsi que leurs compétences

linguistiques autoévaluées. D'après les travaux qui suggèrent des liens entre les compétences linguistiques des enfants et leurs compétences socioémotionnelles (Boutakidis et al., 2011; Collins et al., 2011; Han, 2010; Oh & Fuligni, 2010) et ceux qui montrent que l'utilisation de la langue minoritaire par les enfants et les parents à la maison est liée à la qualité des relations familiales ou au bien-être de l'enfant (De Houwer, 2020a; Fillmore, 2000; Sari et al., 2019; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000), nous supposons que chacune de ces variables participe à la prédiction de la satisfaction de vie des enfants. Cette recherche qui fait partie des rares études empiriques sur le sujet devrait apporter des éléments de compréhension sur le bien-être subjectif des enfants en contexte bilingue, avec une langue minorée, en France. Elle permettrait également de fournir de nouveaux éléments pour préciser le concept de *bilinguisme harmonieux* proposé par De Houwer (2015, 2017).

Enfin, l'école est un lieu essentiel dans de vie des élèves et donc un contexte important de l'étude du bien-être des enfants. La troisième étude vise à étudier le bien-être à l'école d'élèves vivant dans un contexte familial bilingue avec une langue minorée en France. Si plusieurs travaux se sont intéressés à la réussite académique des élèves issus de l'immigration ou ayant une autre langue que la langue de l'enseignement (Dimitrova et al., 2016, 2018; Guerra et al., 2019; OCDE, 2018), peu examinent les perceptions qu'ils ont vis-à-vis de l'école. Par ailleurs, comme indiqué dans le chapitre 2, l'école étant l'un des premiers lieux où ils nouent des amitiés et construisent des relations sociales (OECD, 2019a), l'effet de la relation à l'enseignant et des relations paritaires sur la satisfaction scolaire est examiné pour contribuer à l'explication du bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte familial bilingue. Cette étude concerne un échantillon de 216 élèves (113 élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue et 103 élèves vivant dans un contexte linguistique familial monolingue) scolarisés en classe de CM2 (*5th Grade*) dans des écoles ordinaires en France. D'après les études qui soulignent que les expériences scolaires des élèves immigrés ou ayant une autre langue que la langue d'enseignement sont plus négatives que celles de leurs pairs autochtones ou monolingues (e.g. Chiu et al., 2012; Evans et al., 2016; Y. Liu & Evans, 2016; Mendez et al., 2012; OCDE, 2018; Rodríguez et al., 2020; Stevens et al., 2020; von Grünigen et al., 2012), nous nous attendons à ce que les élèves en contexte bilingue présentent une satisfaction à l'égard de l'école, de la relation enseignant-élève et des pairs, plus faible que leurs pairs monolingues. De plus, nous formulons une hypothèse plus exploratoire sur l'effet modérateur du contexte linguistique familial sur le lien entre le soutien social perçu (des enseignants et des pairs) et la satisfaction scolaire. Cette troisième étude a donc pour objectif de développer des connaissances sur ce qui favorise le bien-être à l'école des enfants de 10 ans en France parlant en famille une langue peu

valorisée, à la lumière de leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants. Elle permettrait d'identifier les besoins spécifiques, ou non, de ces élèves en les comparant aux élèves monolingues.

Pour conclure, ce travail de recherche a pour objectif principal d'étudier le point de vue des enfants âgés de 10 ans en France sur leurs langues, leur vie en général et leurs expériences scolaires, en lien avec la question du maintien des langues minoritaires. Il tente dans un premier temps de prendre en compte le point de vue de l'enfant et de le placer au centre de son développement bilingue. Dans un second temps, il a pour ambition de faire participer les enfants à une meilleure compréhension de leur bien-être en tenant compte de leurs différents contextes de vie et de leurs particularités liées à leur propre bilinguisme ou au bilinguisme de leur famille. Grâce à des méthodologies d'évaluation qui donnent la parole aux enfants, ce travail doctoral tente d'apporter un éclairage sur d'une part, les variables liées à l'enfant susceptibles de favoriser le maintien de la langue minoritaire et d'autre part, les facteurs liés au maintien des langues susceptibles d'influencer son bien-être, notamment dans le cadre familial et scolaire. S'intéresser à ces questions doit permettre d'une part de considérer l'enfant comme co-acteur dans la manière dont une langue peut (ou ne peut pas) être maintenue (Smith-Christmas, 2020), et d'autre part, de mieux comprendre comment en famille et à l'école, les interactions de l'enfant avec son environnement contribuent à son bien-être (Maccagnan et al., 2018).

Tableau 2. Références des articles publiés et soumis constituant la partie empirique de la thèse

Article 1

Parental Language Practices and Children’s Use of the Minority Language: the Mediating Role of Children’s Language Attitudes

Pratiques linguistiques des parents et utilisation de la langue minoritaire chez l’enfant : le rôle médiateur des attitudes linguistiques des enfants

- **International Journal of Bilingualism** (Q1, JCR)
- État : publié, Humeau *et al.*, 2023 <https://doi.org/10.1177/13670069231207326>
- Auteurs : **Humeau, C.**, Guimard, P., Nocus, I. & Galharret, J-M

Article 2

Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France: the predictive role of parental language practices and children’s use of the minority language

La satisfaction de vie des enfants de 10 ans en contexte bilingue en France : le rôle prédictif des pratiques linguistiques parentales et de l’utilisation de la langue minoritaire chez l’enfant

- **Journal of Multilingual and Multicultural Development** (Q1, JCR)
- État : publié, Humeau *et al.*, 2023 <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>
- Auteurs : **Humeau, C.**, Guihard, G., Guimard, P., & Nocus, I.

Article 3

Well-being at School of 10-year-old Students Living in France in a Bilingual Context with A Minorated Language: Role of the Perceived Social Support of Teachers and Peers

Bien-être à l’école des élèves de 10 ans vivant en France en contexte bilingue avec une langue minorée : rôle du soutien social perçu des enseignants et des pairs

- **Child Indicators Research** (Q1, JCR)
 - État : soumis (août 2023)
 - Auteurs : **Humeau, C.**, Guimard, P., Nocus, I., Casas, F. & Galharret, J-M.
-

Deuxième partie :
Approche empirique

ARTICLE 1

PRATIQUES LINGUISTIQUES DES PARENTS ET UTILISATION DE LA LANGUE MINORITAIRE CHEZ L'ENFANT : LE RÔLE MÉDIATEUR DES ATTITUDES LINGUISTIQUES DES ENFANTS*

Camille Humeau¹, Philippe Guimard¹, Isabelle Nocus¹ & Jean-Michel Galharret²

¹Nantes Université, CREN EA 2661, Nantes, France

²Nantes Université, UMR_C 6629, Nantes, France

*Version française de **Humeau, C.**, Guimard, P., Nocus, I. & Galharret, J-M (in press). Parental Language Practices and Children's Use of the Minority Language: the Mediating Role of Children's Language Attitudes. *International Journal of Bilingualism*.

RÉSUMÉ. But et objectifs : Cette étude examine le rôle médiateur des attitudes linguistiques des enfants sur la relation entre leur utilisation de la langue minoritaire et les pratiques linguistiques parentales. **Méthode :** Cette recherche transversale utilise des questionnaires renseignés par des enfants en passation individuelle. Ils portent sur leurs attitudes linguistiques, leurs pratiques langagières et celles de leurs parents. **Données et analyse :** L'étude porte sur 135 enfants (âge moyen = 10,76 ans) vivant dans un contexte familial bilingue en France. Des analyses de régression (logistique et linéaire) et une analyse de médiation permettent de tester les hypothèses de l'étude. **Résultats :** Les résultats indiquent que (1) l'utilisation de la langue minoritaire chez les parents prédit significativement l'utilisation de cette langue par les enfants ; (2) les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire prédisent significativement son utilisation ; (3) les attitudes linguistiques des enfants médiatisent une part plus importante de la relation entre l'utilisation de la langue minoritaire chez les parents et celle chez les enfants lorsque les parents utilisent peu cette langue à la maison. **Implications :** Renforcer les attitudes positives des enfants à l'égard de leur langue minoritaire peut favoriser son utilisation. Les enfants ont un rôle à jouer dans le développement de leur bilinguisme. Lorsque le développement bilingue de l'enfant n'est pas soutenu par une utilisation active de la langue par les deux parents à la maison, les attitudes des enfants sont cruciales et décisives. **Originalité :** Cette étude s'intéresse au rôle trop souvent minimisé des perceptions que des enfants de 10 ans ont de leur développement bilingue. Cette étude apporte de nouvelles perspectives intéressantes sur la capacité d'agir des enfants dans le maintien de leurs langues minoritaires.

MOTS-CLÉS : bilinguisme, pratiques linguistiques parentales, attitudes linguistiques, politique linguistique familiale.

ABSTRACT. Objectives: This study examines the mediating role of children's language attitudes in the relationship between parental language practices and children's use of the minority language. **Methodology:** This cross-sectional study uses questionnaires filled out by children individually, focusing on their and their parents' language attitudes and practices. **Data and Analysis:** The study was conducted with 135 children (mean age = 10,76 years) living in a bilingual family in France. We tested our hypotheses using regression analyses (logistic and linear) and a mediation analysis. **Findings:** Our findings indicate that (1) parents' use of the minority language significantly predicts children's; (2) children's attitudes towards their minority language significantly predicts its use; (3) children's language attitudes mediate a more important part of the relationship between their own and their parents' use of the minority language when when both parents use the majority language and only one uses the minority

language. **Implications:** Reinforcing children's positive attitudes towards their minority language can foster its use. Children have a role in the development of their bilingualism. When the child's bilingual development is not supported by active language use by both parents at home, the children's attitudes are crucial and decisive. **Originality:** This study focuses on the role of 10-year-old children's perceptions of their bilingual development. This study provides interesting new insights into children's agency in minority languages maintenance.

KEYWORDS: bilingualism, language attitudes, parental language practices, children's language use, family language policy, child agency

1. Introduction

Grandir dans un environnement bilingue dès le plus jeune âge n'entraîne pas systématiquement chez l'enfant le fait de parler deux langues (De Houwer, 2007 ; Pearson, 2007). Si l'apprentissage de la langue majoritaire, langue officielle d'un pays, langue d'enseignement, des médias, de l'administration (Hélot, 2007), est plus aisé via l'école notamment, la pratique de la langue minoritaire est moins systématique et certains enfants décident de ne pas la parler. Le rôle des parents, et en particulier leurs pratiques linguistiques à la maison, est l'une des raisons avancées par De Houwer (2020) pour expliquer les causes sous-jacentes du problème de l'utilisation d'une seule langue par les enfants élevés dans les deux langues. Selon Blanchet (2012), une langue est dite minoritaire lorsqu'elle est conjointement « minorée », c'est-à-dire lorsque son statut social est inférieur à celui d'une autre, et « minorisée » lorsque les pratiques de cette langue (locuteurs, productions, interactions) dans la vie quotidienne sont inférieures aux pratiques d'une autre langue. Une langue minoritaire peut être, dans un sens plus large, celle qui n'est pas la langue officielle du pays (Fairclough & Belpoliti, 2016). En France, l'État promeut le monolinguisme en français, dont l'hégémonie s'est accrue au cours du XXe siècle (Filion, 2021), ce qui a conduit à la minorisation des langues, légitimant et reproduisant les inégalités d'accès au pouvoir et aux ressources pour les différents groupes linguistiques minoritaires (Eisenclas & Schalley, 2020).

Le maintien de la langue minoritaire suscite l'intérêt des chercheurs depuis plusieurs décennies et les recherches sur les politiques linguistiques familiales (FLP) tentent de comprendre pourquoi certains enfants conservent et utilisent leur langue minoritaire tandis que d'autres « *la perdent* » (Curdt-Christiansen, 2013, p.1). L'accent a souvent été mis sur le rôle des parents (idéologies, gestion et pratiques linguistiques) et les recherches se sont principalement concentrées sur les enfants en tant que récepteurs passifs (Smith-Christmas, 2020). Toutefois, les travaux les plus récents sur les FLP reconnaissent la famille en tant que système dynamique (Curdt-Christiansen & Huang, 2020), c'est-à-dire que de plus en plus d'études incitent à reconnaître la capacité d'agir de l'enfant dans le maintien des langues minoritaires (Fogle & King, 2013; Smith-Christmas, 2020). Cette étude propose d'examiner si et comment les enfants exercent une influence sur la manière dont une langue minoritaire peut (ou ne peut pas) être maintenue. Elle fournit de nouvelles preuves en France pour souligner le rôle des pratiques linguistiques des parents dans le maintien des langues minoritaires chez les enfants, tout en considérant les enfants comme des co-acteurs. Nous utiliserons le terme de

pratiques linguistiques parentales pour décrire la manière dont les parents utilisent les langues avec leurs enfants à la maison. La littérature montre que favoriser l'utilisation de la langue minoritaire à la maison encouragerait les enfants à utiliser cette langue en plus de celle de l'école (De Houwer, 2007; Hoff et al., 2014; MacLeod et al., 2013; Pearson, 2007; Schwartz & Verschik, 2013), cependant, aucune recherche n'a été menée sur cette question dans le contexte français. La capacité d'agir de l'enfant sera illustrée à travers les attitudes linguistiques des enfants, comme facteur lié à l'enfant susceptible d'influencer le maintien de sa langue. La majorité des études en FLP ne distinguent pas les facteurs liés à l'enfant susceptibles d'influencer leur pratique. Si d'autres recherches indiquent que les attitudes des adolescents et des adultes envers une langue sont liées directement à son utilisation et à son apprentissage (Blondin et al., 2008; Castellotti & Moore, 2002; Lasagabaster, 2006; Letsholo, 2009; Nguyen & Hamid, 2016), peu d'études examinent les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire, alors même qu'elles se construisent avant l'adolescence (Riaño, 2006) et qu'elles semblent jouer un rôle important dans le maintien de cette langue (Yang, 2021).

Cette étude est guidée par la question de recherche suivante : les attitudes linguistiques des enfants médiatisent-elles une partie de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant ? Plus précisément, notre premier objectif est de vérifier, dans le contexte français, les résultats de De Houwer (2007) qui montrent que plus les parents favorisent l'usage de la langue minoritaire à la maison, plus la proportion d'enfants déclarant utiliser les deux langues est élevée. Notre second objectif est d'examiner le rôle médiateur des attitudes linguistiques des enfants sur la relation, largement étudiée dans les recherches, entre les pratiques linguistiques des parents et l'utilisation des langues chez les enfants. Le rôle des attitudes linguistiques des enfants dans cette relation a été étudié à l'aide d'une analyse de médiation. Plus précisément, nous nous concentrons sur l'effet qui passe par ces attitudes (effet indirect) et l'effet restant entre les pratiques linguistiques des parents et l'utilisation de la langue minoritaire par l'enfant (effet direct).

2. Le contexte français

Selon les derniers chiffres de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), sept millions d'immigrés vivent en France en 2021, soit 10,3 % de la population totale. La France est un pays présentant une grande diversité linguistique. 26 % de la population serait bilingue, c'est-à-dire qu'un français sur quatre a reçu de leur parent une

langue autre que le français, dans la moitié des cas une langue de l'immigration. On retrouve deux types de langues en France : les langues régionales en métropole (basque, breton, corse, catalan, occitan, etc.) et en Outre-mer (créoles, mahorais, malgache, etc.) puis les langues étrangères, apportées par les migrations et/ou apprises à l'école (anglais, arabe, berbère, chinois, espagnol, italien, turc, etc.) (Deprez, 2003). Selon le ministère de la Culture (2016) et l'Institut National d'Études Démographiques (INED), les langues les plus pratiquées en France en dehors du français, sont l'arabe dialectal (3 ou 4 millions de locuteurs), les créoles et le berbère (2 millions), l'alsacien (548 000), l'occitan (526 000), etc. Calvet (2016) souligne que les locuteurs de langues immigrées (arabe, soninké) sont de plus en plus représentés, contrairement aux locuteurs de langues régionales (breton, basque). Depuis toujours d'autres langues que le français sont parlées en France, mais certaines seraient dépréciées du fait qu'elles seraient « pauvres », « compliquées à prononcer », « sans grammaire », et pour ces raisons, « inutile » de les enseigner à l'école, voire « nuisible » pour le développement de l'enfant (Nocus, 2022). Certains professionnels suggèreraient même aux parents de ne pas parler leur langue minoritaire à leur(s) enfant(s) pour éviter de le(s) perturber et de provoquer des difficultés langagières et/ou scolaires (Nocus, *ibid.*). Des conseils qui, comme le rappelle Barontini (2016), ne sont donnés que vis-à-vis des langues de l'immigration « déconsidérées », autrement dit les langues minorées. À l'inverse, d'autres langues seraient plus prestigieuses, car considérées comme « langue de raison ou savante », avec lesquelles les apprentissages scolaires doivent être enseignés (Nocus, 2022). Par exemple, les langues africaines (arabe, wolof, lingala, malgache, etc.) sont minorées, alors que l'anglais ou l'espagnol sont populaires et valorisés (Filhon, 2021). Le bilinguisme des enfants immigrés est ainsi freiné, alors qu'il est encouragé pour les langues d'élite et valorisées. À l'école, il y a des milliers d'enfants dont la langue familiale n'est pas le français. La langue officielle d'enseignement est le français et depuis 2013, l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire dès le cours préparatoire (First Grade) à raison d'une heure et demie par semaine, dans 90 % des cas, l'anglais.

3. Pratiques linguistiques parentales et utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant

Selon Schwartz et Verschik (2013, p.1), la famille est « *au centre des préoccupations en tant que condition préalable essentielle au maintien et à la préservation des langues* ». C'est en partie dans le milieu familial que l'enfant trouve les incitations indispensables pour parler la

langue minoritaire (Dalgalian, 2000). Dans les familles bilingues, les parents utilisent et transmettent leurs langues de diverses manières ; on distingue généralement trois grands types de pratiques (Grosjean, 2015; Hélot, 2007; Piller, 2001). La première, appelée « un parent - une langue » (OPOL) recense les familles où chaque parent parle sa langue de façon exclusive. L'enfant reçoit naturellement une double exposition aux deux langues, mais cette stratégie semble difficile à tenir et la contribution d'un seul parent dans la langue minoritaire ne serait pas suffisante (De Houwer, 2007). La deuxième, l'utilisation exclusive de la langue minoritaire à la maison, est basée sur l'hypothèse que l'enfant apprendra systématiquement la langue majoritaire par l'intermédiaire de l'école. La troisième approche, celle du mélange des langues, aussi appelée « stratégie mixte », recense les parents qui utilisent conjointement les deux langues de façon mêlée au quotidien. Cette pratique est de loin la plus courante dans les familles bilingues (Andritsou & Chatzidimou, 2022). D'autres approches existent bien qu'elles soient moins répandues : par exemple, l'approche centrée sur l'utilisation des langues selon le moment de la journée ou selon l'âge de l'enfant (Grosjean, 2015).

Ces pratiques linguistiques qui reflètent le choix, conscient ou non, des parents pour maintenir la langue minoritaire au sein du foyer peuvent jouer un rôle important sur l'utilisation de cette langue chez l'enfant. Dans une étude menée en Belgique auprès de 1 899 familles, De Houwer (2007) montre qu'une exposition importante à la langue minoritaire de la part des parents est essentielle pour soutenir le développement bilingue de leur enfant. Cette étude révèle que plus les parents favorisent l'usage de la langue minoritaire, plus la proportion d'enfants utilisant les deux langues est élevée. Par exemple, lorsque les deux parents utilisent uniquement la langue minoritaire (MinL) pour communiquer au sein du foyer familial (profil MinL+MinL), la proportion d'enfants parlant dans les deux langues (minoritaire et majoritaire) est de 97 %. Si l'un des deux parents utilise la langue majoritaire (MajL) en plus de la langue minoritaire (profil MinL/MajL+MinL), la proportion d'enfants parlant dans les deux langues diminue sensiblement à 93 %. Si les deux parents utilisent la langue majoritaire et qu'un seul utilise la langue minoritaire (profil MinL/MajL+MajL), alors seulement 34 % des enfants déclarent utiliser les deux langues. Par ailleurs, les résultats montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux premiers profils concernant la proportion d'enfants utilisant dans les deux langues. Ainsi, plus les enfants entendent une langue minoritaire à la maison, plus il y a de chances qu'ils la parlent réellement, et l'utilisation par les parents de la langue majoritaire ne menace pas en soi la transmission de la langue minoritaire. Les résultats de De Houwer (2007) remettent en cause l'utilisation de la stratégie « une langue, un parent » (OPOL) de Ronjat et recommandent plutôt aux parents bilingues de parler principalement à leur enfant dans

la langue minoritaire. D'autres recherches vont dans le sens de cette contre-indication. Dans l'étude de MacLeod et ses collaborateurs (2013) menée sur neuf enfants (âge moyen 59 mois) bilingues simultanés français-allemand, huit familles sur neuf ont développé l'approche « une langue, un parent ». Les résultats montrent une corrélation entre le degré d'exposition à la langue majoritaire et les compétences linguistiques de l'enfant dans cette langue, mais cette corrélation n'est pas significative pour la langue minoritaire. Hoff et ses collègues (2014) conseillent également une forte exposition à la langue minoritaire de la part des parents pour soutenir le développement bilingue de leurs enfants. Selon eux, maintenir la langue minoritaire chez les enfants de familles bilingues inclut l'encouragement de l'utilisation de la langue d'origine par les locuteurs natifs à la maison, c'est-à-dire les parents.

La conclusion commune à ces études est que l'utilisation de la langue minoritaire par les parents favorise l'utilisation ou le maintien de cette même langue chez l'enfant. Toutefois, pour Mishina-Mori (2011), les choix parentaux n'expliquent pas à eux seuls les choix langagiers des enfants. Le développement bilingue peut également dépendre des perceptions que l'enfant a de sa ou de ses langues, autrement dit de ses attitudes linguistiques.

4. Attitudes linguistiques et utilisation de la langue minoritaire

Une attitude peut être définie comme une « *évaluation générale et relativement durable que les gens ont par rapport à des objets, idées ou autres personnes. Ces évaluations peuvent être positives, négatives ou neutres et peuvent varier en intensité* »⁴⁹ (Petty et al., 2003, cités par Vallerand, 2006, p.237). Une attitude linguistique renvoie donc au sentiment qu'un locuteur éprouve à l'égard de sa ou ses langues et celle(s) des autres (Crystal, 1997, cité par Dweik & Qawar, 2015). Elles peuvent se construire et se déconstruire au cours du temps, selon l'environnement linguistique, social et familial de l'enfant.

Les valeurs que l'enfant accorde à sa langue jouent un rôle dans son maintien, son apprentissage et ses compétences. Selon Dalgalian (2000), il existe un investissement affectif, positif ou négatif, de l'enfant face à sa langue. Les comportements linguistiques des enfants pourraient donc s'expliquer par les valeurs subjectives qu'ils accordent aux langues (Castellotti & Moore, 2002). Dans le contexte de l'apprentissage d'une deuxième langue à l'école (L2), Blondin *et al.* (2008) montrent que lorsque les adolescents ont des attitudes très positives envers

⁴⁹ Traduit de l'anglais : "global and relatively lasting assessment that people make of objects, ideas or other people. They can be positive, negative or neutral and vary in intensity." (Petty et al., 2003, cited by Vallerand, 2006, p.237).

une langue (utilité de la langue, sympathie pour le pays et ses habitants), ils sont plus motivés pour l'apprendre. À l'inverse, lorsque la langue est perçue négativement, c'est-à-dire lorsqu'ils ne l'aiment pas ou la trouvent désagréable à entendre, les élèves se disent peu motivés pour l'apprendre. Pour résumer, une attitude envers une langue peut être positive ou négative et engendrer des bénéfices pour son utilisation et son apprentissage, ou au contraire, entraîner sa disparition (Castellotti & Moore, 2002).

Letsholo (2009) a interrogé 232 jeunes Bakalanga, âgés de 17 à 25 ans vivant au Botswana sur leurs attitudes envers leur langue minoritaire (ikalanga) et les langues officielles du pays (setswana et anglais), ainsi que sur leurs habitudes d'utilisation de ces langues. L'enquête indique que 26 % des participants déclarent se sentir « honteux », « embarrassés », « coupables » de parler l'ikalanga. Toutefois, plus de la moitié des participants (53 %) déclare être en faveur d'une diversité linguistique dans leur famille. Parmi eux, 43 % ont déclaré vouloir transmettre l'ikalanga à leurs futurs enfants, en plus du setswana et/ou de l'anglais. L'auteur conclut que « *si les jeunes adoptent une langue et y voient une valeur, il est probable qu'ils la maintiendront et la transmettront à leurs enfants*⁵⁰ » (Letsholo, 2009, p. 593). Le maintien des langues minoritaires est ainsi relié, en partie, aux valeurs subjectives qui leur sont attribuées. Plus récemment, Nguyen et Hamid (2016) montrent que la majorité des adolescents vietnamiens interrogés exprime une attitude positive envers la langue minoritaire autochtone (rengao, bahnar, jarai, halang). Ils déclarent que parler cette langue est un marqueur de leur identité ethnique et qu'il est important de la pratiquer pour préserver ses caractères culturels et ethniques. Par ailleurs, ils considèrent que parler le vietnamien (langue majoritaire) est un facteur important de réussite sur le plan social, scolaire, professionnel et économique. Ainsi, des attitudes positives envers les langues joueraient un rôle fondamental dans leur préservation, mais ne seraient pas suffisantes pour préserver et maintenir les langues minoritaires du fait de possibles décalages avec son utilisation. Les locuteurs d'une langue minoritaire pourraient avoir une attitude positive à l'égard de celle-ci sans pour autant l'utiliser dans leur vie quotidienne (Nguyen & Hamid, 2016). Ces résultats vont dans le sens de ceux d'Alsahafi (2020) qui observe, chez des adultes saoudiens âgés de 17 à 55 ans, que leurs opinions positives vis-à-vis de chaque langue dépendent de besoins spécifiques : alors que l'arabe est essentiel pour les aspects sociaux (intégration, éducation, économie) et religieux, le rohingya est important pour les domaines relatifs à la famille et à l'ethnicité. Chez des adultes arabophones vivant au Québec, Dweik et Qawar (2015) montrent aussi que l'utilisation de la langue arabe (langue

⁵⁰ Traduit de l'anglais : "*if the youth embrace a language and see value in it, they are likely to maintain the language and hence pass it on to their children*" (Letsholo, 2009, p. 593)

minoritaire) était reliée au domaine familial, aux relations sociales et au sentiment d'identité ethnique alors que l'anglais et le français (langues majoritaires) étaient plutôt considérés comme importants pour l'éducation et le travail. Ces résultats indiquent que la perception qu'ont les locuteurs du rôle de chaque langue dans différentes situations est également importante.

5. Le rôle des pratiques linguistiques des parents, de leurs attitudes et de celles de la société dans la formation des attitudes linguistiques des enfants

La transmission de la langue minoritaire ne peut avoir lieu que si les parents y voient une valeur ou un avantage (Letsholo, 2009). De nombreuses études dans le domaine de la FLP stipulent que les attitudes positives des parents à l'égard de la langue minoritaire influencent leurs pratiques et sont bénéfiques pour le bilinguisme de l'enfant (Letsholo, 2009; López, 2005; Makarova et al., 2019; S. M. Park & Sarkar, 2007). Par exemple, López (2005) montre auprès de 12 familles anglo-hispaniques aux États-Unis que les attitudes et les croyances positives des mères envers les langues favorisent le développement bilingue de leur enfant. Plus récemment, Makarova et ses collègues (2019) confirment que les attitudes positives des parents envers une langue minoritaire favorisent sa transmission à la maison, ce qui a un effet sur les compétences des enfants dans cette langue. Les pratiques linguistiques des parents reposent donc en partie sur leurs attitudes, qui sont importantes pour la transmission et le maintien des langues minoritaires chez les enfants. Par ailleurs, les pratiques linguistiques familiales ne sont pas qu'une affaire privée, elles sont aussi étroitement reliées au prestige social, éducatif et économique (Curdt-Christiansen, 2015; King & Fogle, 2013) et moins une langue sera perçue positivement par la société, plus il sera difficile pour les parents d'utiliser cette langue au sein du foyer (Ghimenton, 2015). Par exemple, dans leur étude longitudinale menée auprès de 72 mères et de leurs enfants (âgés de 4,1 ans au début de l'étude) vivant en Pennsylvanie, Hammer et ses collègues (2009) montrent que le pourcentage de mères parlant l'anglais (langue majoritaire) à leurs enfants a augmenté au cours des trois années de suivi et celui des mères utilisant l'espagnol (langue minoritaire) a diminué entre la 1^{re} et la 2^e année. Tous les enfants allaient dans des écoles où les professeurs utilisaient l'anglais comme principale langue d'enseignement. Selon les auteurs, le choix des mères d'utiliser de plus en plus l'anglais serait influencé par « *la communauté au sens large et par le système éducatif*⁵¹ » (Hammer et al., 2009, p. 114). Curdt-Christiansen (2015) indique, dans son étude sur trois familles multilingues

⁵¹ Notre traduction de l'anglais : “*the wider community and the educational system*” (Hammer et al., 2009, p. 114).

à Singapour, que même si les parents affichent des attitudes positives envers leur langue minoritaire (mandarin, malais et tamoul), les idéologies sociales à propos de cette langue peuvent venir contraindre leurs pratiques réelles à la maison. Par conséquent, au cours des trente dernières années, les familles singapouriennes ont progressivement cessé d'utiliser les langues minoritaires à la maison, au profit de la langue officielle, l'anglais, qui « *jouit d'une position privilégiée en tant que langue du droit, de l'administration et du commerce*⁵² » (Curdt-Christiansen, 2015, p.1). Les attitudes de la société à l'égard des langues façonnent également les pratiques des éducateurs de la petite enfance et des professionnels de l'éducation, qui peuvent aller à l'encontre ou en faveur des langues minoritaires (Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006), ce qui peut à son tour influencer les pratiques linguistiques des parents. Lorsque les citoyens et les institutions publiques ne soutiennent pas les langues minoritaires des familles, les chances que les parents transmettent ces langues à leurs enfants diminuent (Ghimenton, 2015). Les apports dans la langue minoritaire étant réduits, les enfants auraient moins l'occasion de l'utiliser, ce qui affecterait négativement leur représentation de celle-ci (Paradis, 2011). De plus, lorsque l'image négative de la langue véhiculée dans la société est relayée par la famille, les enfants risquent d'intérioriser ces valeurs négatives et, par la suite, ne plus souhaiter parler cette langue (Dalgalian, 2000). Yang (2021) constate dans des entretiens réalisés auprès d'enfants australiens d'origine chinoise (âgés entre 4 et 16 ans) que lorsque les membres d'une même famille partagent des attitudes positives similaires à l'égard du chinois (langue minoritaire), cela favorise non seulement l'apprentissage et le maintien du chinois au sein de la famille, mais aussi la perception que les enfants ont envers cette langue. « *Il est indubitable que les attitudes sont directement influencées par [un facteur] aussi puissant que la famille* » (Lasagabaster, 2006, p. 394). Toutefois, d'autres facteurs peuvent intervenir dans la formation des attitudes et des pratiques linguistiques des enfants comme les amis, les camarades, les médias ou encore l'école (Lasagabaster, *ibid.*). Par exemple, les enfants peuvent refuser d'utiliser leur langue minoritaire à la maison si cette langue est l'objet de mépris de la part de leurs pairs (Ghimenton, 2015). Plus largement, les prises de position de la société concernant les langues affecteraient aussi les enfants.

⁵² Notre traduction de l'anglais : “*enjoys a privileged position as the language of law, administration and commerce*” (Curdt-Christiansen, 2015, p.1).

6. La présente étude

La présente étude s'inscrit dans les nouveaux enjeux du domaine de recherche des FLP qui s'intéressent à la capacité d'agir des enfants dans le maintien de leurs langues minoritaires. Pendant longtemps, les FLP ont eu tendance à considérer l'enfant comme un récepteur passif, ce qui a eu un effet sur les méthodologies qui ont été appliquées pour l'étudier (Palviainen, 2020). Les études sur l'agence de l'enfant se sont développées, mais leur évolution croissante n'a pas toujours été accompagnée de méthodologies qui prennent en compte les perspectives des enfants et qui sont adaptées à leur niveau de développement (Palviainen, 2020). Le point de vue des enfants est souvent relevé à travers une mesure indirecte (e.g. observation) et repose souvent sur des indicateurs renseignés par des adultes (souvent les parents) (Smith-Christmas, 2017). Ainsi, peu d'études en FLP ont mis à contribution le point de vue des enfants alors même que s'intéresser à leur capacité d'agir est devenu une question essentielle et que les enfants sont considérés comme des individus compétents pour parler d'eux-mêmes, ils sont les mieux informés sur ce qu'ils vivent (Fuchs, 2005, cité par Bratož et al., 2021). Par conséquent, les questions liées au point de vue des enfants dans la transmission et le maintien d'une langue minoritaire restent partiellement sans réponse, car d'une part la recherche en FLP accorde plus d'importance au rôle des parents et de la société, et d'autre part peu de méthodologies sont développées pour recueillir le point de vue des enfants. Recueillir et prendre en compte la parole de l'enfant relève du devoir des adultes au-delà du droit des enfants d'être étendu et considéré (Rapport annuel sur les droits de l'enfant, 2020). Situé dans cette perspective, les attitudes linguistiques des enfants ont été évaluées dans cette étude pour illustrer la capacité d'agir de l'enfant. Selon Smith-Christmas (2017, p.23), développer « *des recherches spécialement conçues pour recueillir le point de vue de l'enfant sur la langue seraient particulièrement fructueuses pour l'expansion du domaine*⁵³ ». À notre connaissance, peu d'études ont été menées sur les attitudes des jeunes enfants envers leurs langues minoritaires contrairement aux études chez les adultes ou les adolescents et celles s'intéressant aux attitudes envers l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. Très peu de recherches en FLP ont pris en considération le point de vue des enfants vis-à-vis de leur langue, alors même que les attitudes linguistiques se construisent avant l'adolescence (Riaño, 2006) et que cet aspect semble jouer un rôle important dans le maintien de la langue (Letsholo, 2009; Nguyen & Hamid, 2016).

⁵³ Notre traduction de l'anglais : « *research that is designed explicitly to elicit the child's views of the language would be particularly fruitful in expanding the field* » (Smith-Christmas, 2017, p.23).

Gardons aussi à l'esprit que les attitudes sont apprises dans un contexte politique, idéologique, familial et culturel spécifique et qu'il est important d'étudier les attitudes linguistiques à tout âge, mais aussi dans différents pays et cultures (Bratož et al., 2021).

De par la considération des auteurs de qualifier les enfants comme des co-acteurs dans le maintien des langues minoritaires, nous nous sommes intéressés à l'effet médiateur du point de vue des enfants lorsqu'on s'intéresse à l'effet des pratiques linguistiques parentales sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant. Le premier objectif est de vérifier les résultats de De Houwer (2007) dans le contexte français sur le rôle des pratiques linguistiques des parents dans le maintien des langues minoritaires chez les enfants. Notre second objectif est d'examiner le rôle médiateur des attitudes linguistiques des enfants sur la relation entre les pratiques linguistiques des parents et l'utilisation des langues chez les enfants. Deux hypothèses ont été déduites de la littérature et des objectifs de l'étude :

Hypothèse 1 : dans le contexte français, plus les parents favorisent l'usage de la langue minoritaire à la maison, plus la proportion d'enfants déclarant utiliser les deux langues est élevée (H1).

Hypothèse 2 : le lien entre les pratiques linguistiques des parents et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant est médiatisé par les attitudes des enfants envers cette langue (H2).

7. Méthode

7.1. Participants

L'étude a été réalisée auprès de 135 enfants (82 filles et 53 garçons⁵⁴) âgés de 10 à 12 ans ($M = 10.76$ ans, $SD = 0.38$) vivant dans un contexte familial bilingue et scolarisés au cours moyen de deuxième année (CM2, 5th Grade) dans 13 écoles de Loire-Atlantique (France). 83 enfants sont scolarisés dans des écoles publiques situées en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)⁵⁵, 44 enfants dans des écoles publiques hors REP/REP+ et 8 enfants sont scolarisés dans une école privée. Les familles parlent une ou deux langues à la maison avec leurs enfants ; la langue minoritaire (MinL)⁵⁶ ; la langue majoritaire (MajL) : français ; ou une

⁵⁴ Le sexe de l'élève a été déterminé par l'examineur et aucune option non-binaire n'a été proposée aux enfants.

⁵⁵ Les REP+ sont les réseaux qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.

⁵⁶ Liste des langues minoritaires représentées dans l'étude : albanais, arabe, comorien, créole, espagnol, fon-gbe, ingouish, italien, khmer, kurde, lingala, mahorais, malgache, moldave, peul, portugais, roumain, russe, sango, soninké, soussou, tchéchène, turc, wolof.

combinaison des deux langues (MinL+MajL). Ces enfants sont, pour la plupart, issus de l'immigration maghrébine arabophone (49 %). Aucun enfant de cette étude a déclaré parler une langue régionale de métropole. Pour les participants, l'école est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans⁵⁷ jusqu'à 16 ans et ils apprennent le français dès leur entrée à l'école. La plupart des enfants sont également exposés au français par le biais des médias et certains y sont exposés à la maison soit via leur père, leur mère, ou les deux. Enfin, d'après les enseignants, aucun enfant ne présente de besoins éducatifs particuliers et tous vivent en France depuis au moins deux ans ou sont nés en France.

7.2. Mesures

7.2.1. Question sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant

Afin d'identifier si l'enfant utilise une langue minoritaire en plus du français, il doit répondre à la question « Quelle.s langue.s parles-tu ? » en choisissant entre deux modalités de réponses : « toujours le français » ou « le français et une autre langue ». Il doit ensuite préciser le nom de sa langue minoritaire. Aucun enfant n'a été en difficulté pour nommer sa langue.

7.2.2. Questionnaire sur les pratiques linguistiques parentales (Annexe 4)

Afin d'identifier la manière dont les parents utilisent les langues à la maison, chaque enfant a dû répondre à une question sur la ou les langues parlées à la maison par sa mère et son père. Nous avons choisi d'interroger les enfants par questionnaire plutôt que les parents afin d'éviter les données manquantes, car nous avons constaté dans nos études antérieures qu'une proportion significative de parents ne remplissait pas les questionnaires. À la question « Quelle.s langue.s sont parlées à la maison ? », l'enfant doit choisir pour chaque parent entre trois modalités de réponses : « toujours le français » ; « le français et une ou d'autres langues » ; « jamais le français, mais une ou d'autres langues ». Il doit ensuite préciser quelle(s) sont la ou les langues. Quatre profils d'utilisation des langues chez les parents ont été identifiés, en lien avec ceux proposés initialement par De Houwer (2007) (*voir tableau 3*).

⁵⁷ Depuis la rentrée 2019-2020, l'instruction est obligatoire à partir de 3 ans, et non plus 6 ans (article L. 131-1 du Code de l'éducation, tel qu'issu de l'article 11 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019).

Tableau 3. Catégorisation des profils d'utilisation des langues des parents en fonction des réponses des enfants à la question : *Quelle.s langue.s est.sont parlées à la maison ?*

Profils	Réponses des enfants	
	Parent 1	Parent 2
1. MinL/MinL	Jamais le français, mais une ou d'autres langues	Jamais le français, mais une ou d'autres langues
2. MinL+MajL/MinL	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	Jamais le français, mais une ou d'autres langues
3. MinL+MajL/MinL+MajL	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues
4. MinL+MajL/MajL	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	Toujours le français

Note. MinL : langue minoritaire ; MajL : langue majoritaire

7.2.3. Échelle sur l'attitude des enfants envers leur langue minoritaire (Annexe 5)

Pour étudier les attitudes linguistiques, les chercheurs ont beaucoup utilisé l'observation. Or cette mesure indirecte pose des problèmes méthodologiques, car l'observation du comportement d'un individu n'est pas toujours représentative de ses attitudes intériorisées (Bratož et al., 2021). De plus, nombreuses sont les études qui, pour analyser les attitudes des jeunes enfants, interrogent les parents. Or, la population considérée dans cette étude (10 ans) est considérée comme la mieux placée pour répondre directement aux questions sur leurs attitudes plutôt que des évaluations externes qui reposent sur des indicateurs renseignés par des adultes (Bratož et al., *ibid.*). Nous avons donc pris le parti d'interroger directement les enfants sur leurs attitudes linguistiques. L'échelle utilisée⁵⁸ a été inspirée d'une sous-échelle « attitudes » du questionnaire de concept de soi en lecture « *Reading self concept scale* » de Chapman et Tunmer (1995) et adaptée par Nocus et ses collaborateurs (2011 ; 2012). L'échelle d'attitude est composée initialement de 9 items appréhendant des représentations globales de l'enfant envers sa langue minoritaire (exemple d'items : « *Bien parler la langue minoritaire est important pour se faire des amis ; pour étudier ; pour élever ses enfants* ».) Pour chaque item, les enfants doivent choisir leur réponse sur une échelle en 4 points allant de 1 (très peu important) à 4 (très important).

⁵⁸ Depuis la réalisation de cette étude (début 2019), Bratož et ses collègues (2021) ont validé une échelle multidimensionnelle très intéressante permettant d'identifier les attitudes des enfants slovènes envers leurs langues (LANGattMini).

7.3. Procédure

Les écoles ont été sélectionnées aléatoirement dans la région de Loire-Atlantique (France). Un premier contact téléphonique a été réalisé auprès des directeurs d'école ainsi qu'une rencontre à l'école. Les données ont ensuite été recueillies auprès des enfants, seulement après avoir obtenu leur consentement ainsi que l'accord écrit des parents, conformément au code de déontologie des psychologues (2012). Le recueil de données a duré trois ans (2019 à 2021) et les questionnaires ont été administrés aux enfants lors d'une passation individuelle réalisée dans une salle isolée du reste de la classe. Les examinateurs lisaient les items à voix haute et reportaient les réponses des enfants sur les questionnaires. Ils ont seulement utilisé le français lors des passations.

7.4. Analyses statistiques

La première hypothèse (H1) de l'étude a été testée à l'aide d'un test de Chi carré et nous a permis de constituer les groupes correspondant aux différentes pratiques linguistiques parentales. L'objectif de notre deuxième hypothèse (H2) est d'étudier si une partie de la relation entre l'utilisation de la langue minoritaire par les parents et par les enfants est associée aux attitudes des enfants envers la langue minoritaire (ie. peut-être considéré comme un médiateur, voir par exemple Hayes 2018). Une analyse de médiation permet de distinguer, dans l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant, ce qui est directement imputable aux choix langagiers des parents (effet direct des pratiques linguistiques parentales sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant) et ce qui relève de l'intervention d'un facteur intermédiaire, les attitudes linguistiques des enfants (effet indirect des pratiques linguistiques parentales sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant via leurs attitudes linguistiques). Pour estimer les effets directs et indirects, nous estimerons le coefficient d'une première régression linéaire, sur les attitudes des enfants envers la langue minoritaire en fonction des pratiques linguistiques parentales et nous utiliserons les coefficients d'une autre régression, logistique, sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant en fonction des pratiques linguistiques des parents et des attitudes linguistiques des enfants envers leur langue minoritaire.

8. Résultats

8.1. Analyses préliminaires

Une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée à l'aide du logiciel JASP (0.16.2) afin de tester la structure unifactorielle supposée de l'échelle d'attitude envers la langue minoritaire et de déterminer ses qualités psychométriques en termes de cohérence interne. Neuf items étaient initialement prévus dans l'échelle. Les résultats indiquent que seulement six items peuvent être résumés par cette seule dimension (voir poids factoriels, *tableau 4*). Les trois items exclus sont : « *Bien parler la langue minoritaire est important pour vivre en France ; pour pratiquer sa religion ; pour communiquer avec des personnes qui parlent la même langue* ». La valeur de l'alpha de Cronbach est de .71 et le coefficient de corrélation intraclasse vaut .29, l'échelle dispose donc d'une bonne consistance interne (Kline, 2016). Le score d'attitude envers la langue minoritaire est la moyenne des réponses aux six items, un score élevé reflétant une attitude positive.

Tableau 4. Poids factoriels des items de l'échelle unidimensionnelle évaluant les attitudes linguistiques des enfants.

	Facteur
Item 1 <i>Se faire des amis et discuter avec eux</i>	.42
Item 2 <i>Étudier</i>	.61
Item 3 <i>Trouver un emploi et gagner sa vie</i>	.57
Item 4 <i>Communiquer au sein de la famille</i>	.46
Item 5 <i>Élever ses enfants et bien les éduquer</i>	.57
Item 6 <i>Voyager</i>	.57

Les résultats des analyses descriptives sont présentés dans le *tableau 5*. Une analyse supplémentaire impliquant le sexe des enfants a été réalisée et montre que les attitudes linguistiques des enfants ne sont pas significativement liées à leur sexe ($t(133) = -1.197, p = 0.233$). Cette variable ne sera donc pas utilisée comme variable contrôle dans les analyses, tout comme la strate d'établissement pour laquelle la disparité dans les effectifs ne permet pas de réaliser une analyse de variance.

Tableau 5. Statistiques descriptives (N=135)

	Attitudes linguistiques des enfants envers leur langue minoritaire				
	N	Sexe		Score	Écart-type
		F	M		
Strate					
Public hors REP/REP+	44	28	16	2.36	0.64
Public REP+	83	50	33	2.59	0.69
Privé	8	4	4	3.02	0.45
Utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant					
Oui	115	70	45	2.61	0.67
Non	20	12	8	2.13	0.62
Profils d'utilisation des langues des parents					
MinL/MinL	10	7	3	2.77	0.83
MinL/MinL+MajL	12	5	7	2.87	0.65
MinL+MajL/MinL+MajL	90	58	32	2.56	0.65
MinL+MajL/MajL	23	12	11	2.20	0.67

8.2. Utilisation de la langue minoritaire chez les parents et les enfants (H1)

Les résultats (*tableau 6*) montrent que plus les parents favorisent l'usage de la langue minoritaire à la maison, plus la proportion d'enfants déclarant utiliser les deux langues est élevée. Lorsque les deux parents utilisent uniquement la langue minoritaire (MinL/MinL), 100 % des enfants déclarent utiliser cette langue en plus du français alors que pour les familles où seulement un des parents utilise la langue minoritaire en plus de la langue majoritaire à la maison (MinL+MajL/MajL), 52 % des enfants déclarent utiliser la langue minoritaire. Un test de Chi carré révèle une différence significative entre les profils des parents et la pratique des langues des enfants ($\chi^2(3, N = 135) = 24.50, p < .001$). La première hypothèse de l'étude est vérifiée. Toutefois, les résultats montrent que les trois premiers profils ne diffèrent pas significativement entre eux et qu'ils se distinguent uniquement du quatrième profil.

Tableau 6. Utilisation des langues par les parents et les enfants

Profils	Proportion d'enfants utilisant la langue minoritaire	Proportion d'enfants n'utilisant pas la langue minoritaire	n
1. MinL/MinL	100 % (n = 10)	0 % (n = 0)	10
2. MinL±MajL/MinL	91,67 % (n = 11)	8,33 % (n = 1)	12
3. MinL±MajL/MinL±MajL	91,11 % (n = 82)	8,89 % (n = 8)	90
4. MinL±MajL/MajL	52 % (n = 12)	48 % (n = 11)	23

Note. N = 135

Suite à cette analyse, la variable « pratiques linguistiques parentales » a été catégorisée en deux modalités. La première (modalité « 0 ») correspond aux familles dont un des deux parents ne parle que la langue majoritaire (MinL+MajL/MajL) et la seconde (modalité « 1 ») rassemble les familles pour qui les deux parents utilisent la langue minoritaire de manière exclusive ou au côté de la langue majoritaire (MinL+MajL/MinL+MajL ; MinL+MajL/MinL ; MinL/MinL).

8.3. Analyse de médiation (H2)

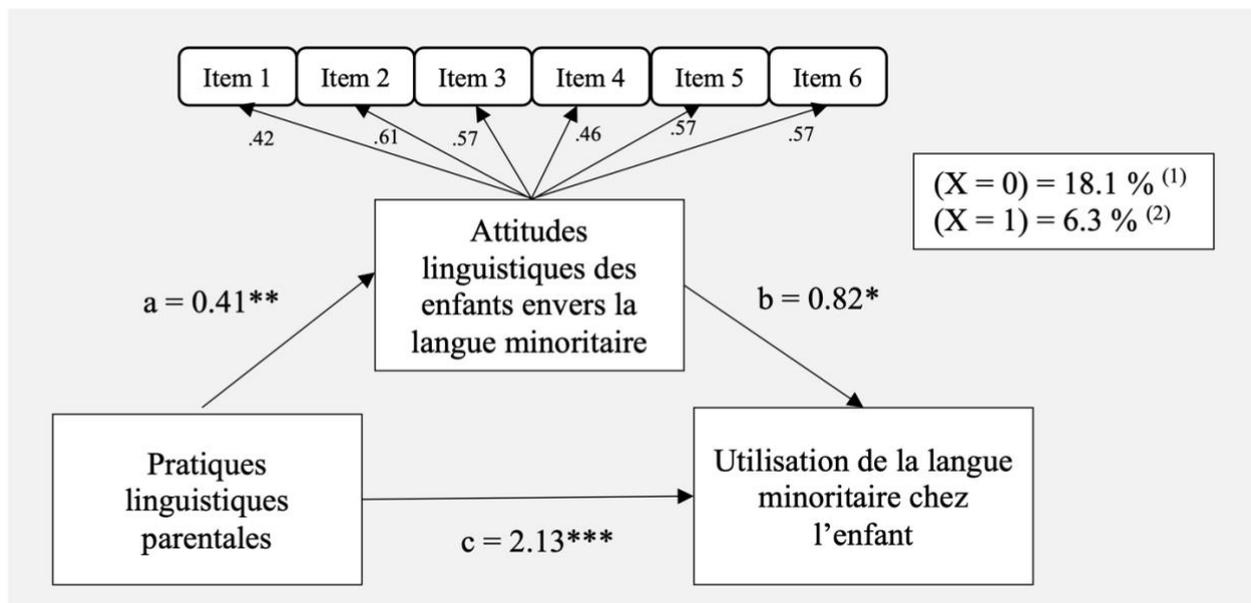
Les résultats de l'analyse de médiation sont présentés dans la *figure 6*. La régression linéaire montre que les pratiques linguistiques parentales prédisent les attitudes linguistiques des enfants, $F(2,132) = 7.30, p < .01, R^2 = .052$. Les choix langagiers des parents ($OR^{59} = 8.43, p < .001$) et les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire ($OR = 2.26, p < .05$) prédisent l'utilisation qu'ils auront de la langue minoritaire. On peut noter que ce modèle possède une bonne sensibilité de 96 % (Agresti, 2007).

L'effet indirect des pratiques linguistiques des parents sur celles des enfants est significatif et positif ($NIE(1) = .028, p < .05$ et $NIE(0) = .071, p < .05$). La deuxième hypothèse est vérifiée. Plus précisément, pour les enfants des familles dont un des deux parents ne parle que la langue majoritaire, 18.1 % de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et

⁵⁹ OR = Odds ratio

l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant est médiatisée par les attitudes des enfants envers cette langue. En revanche, pour les enfants dont les parents utilisent la langue minoritaire de manière exclusive ou au côté de la langue majoritaire, seulement 6.3 % de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant est médiatisée par les attitudes des enfants envers cette langue. Ces résultats indiquent que les attitudes jouent un rôle plus important sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant dans les familles où un des deux parents ne parle que la langue majoritaire.

❖ **Figure 6.** Modèle de médiation, avec les coefficients de régression, de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant via les attitudes des enfants envers cette langue.



Note. *** significatif à 0.001 ; ** significatif à 0.01 ; * significatif à 0.05.

a, b et c sont les coefficients non standardisés d'une régression logistique permettant de définir le modèle de médiation

⁽¹⁾ Proportion médiatisée par les attitudes linguistiques sachant qu'un des deux parents ne parle que la langue majoritaire

⁽²⁾ Proportion médiatisée par les attitudes linguistiques sachant que les parents utilisent la langue minoritaire de manière exclusive ou au côté de la langue majoritaire

9. Discussion

La majorité des recherches dans le domaine des FLP cherche à savoir comment le maintien de la langue minoritaire des enfants qui grandissent dans un environnement bilingue est lié à la planification et aux pratiques des parents elles-mêmes liées à leurs intentions ou idéologies linguistiques (King & Fogle, 2013). Ces questions ont fait l'objet de nombreuses

études, mais peu ont pris en considération le point de vue des enfants vis-à-vis de leur langue. Or, aujourd'hui, la recherche en FLP s'est donné comme défi de prendre en compte le rôle de l'enfant dans le maintien des langues (Smith-Christmas, 2020). Il est primordial d'élargir les connaissances sur l'agence de l'enfant en fournissant des preuves empiriques sur le rôle qu'il peut avoir dans le maintien de sa langue minoritaire. Utiliser les méthodologies de recueil de la parole de l'enfant significatives de la psychologie du développement est un moyen de répondre aux nouveaux enjeux des FLP qui est de mettre l'accent sur le rôle de l'enfant. Les enfants doivent être considérés en tant qu'acteurs de leur développement bilingue et une attention particulière doit leur être accordée en intrication avec le domaine des FLP. Par ailleurs, ces questions ont été très peu étudiées en France et par le biais d'une approche quantitative.

Il apparaît dans cette étude que parmi les 135 enfants, 15 % déclarent ne pas utiliser la langue minoritaire alors qu'au moins un des deux parents utilise cette langue à la maison. Ce résultat rejoint le constat selon lequel grandir dans un environnement bilingue dès le plus jeune âge n'entraîne pas systématiquement chez l'enfant le fait de parler deux langues (De Houwer, 2007 ; Pearson, 2007) et confirme l'intérêt d'étudier les facteurs responsables du maintien de la langue minoritaire chez l'enfant. Dans la présente étude, il n'existe pas de différence significative entre les profils 1 (MinL/MinL), 2 (MinL+MajL/MinL) et 3 (MinL+MajL/MinL+MajL). L'utilisation par les parents de la langue majoritaire ne menace donc pas la transmission de la langue minoritaire tant qu'elle est pratiquée avec la langue minoritaire (De Houwer, 2007). Les résultats indiquent que l'utilisation de la langue minoritaire par les deux parents à la maison favorise le maintien de cette langue chez les enfants. En effet, si les deux parents utilisent la langue majoritaire et qu'un seul utilise la langue minoritaire alors cela aura un impact négatif sur l'utilisation de la langue minoritaire par l'enfant.

Ensuite, les résultats révèlent qu'en plus des choix langagiers des parents, les attitudes linguistiques des enfants prédisent l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant. À l'instar des études chez les adultes et les adolescents (Alzahafi, 2020; Dweik & Qawar, 2015; Letsholo, 2009; Nguyen & Hamid, 2016) et celles sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère à l'école (Blondin et al. 2008), plus les enfants ont une attitude positive envers leur langue minoritaire, plus ils auront tendance à l'utiliser. De la même manière que les attitudes linguistiques parentales jouent un rôle important dans leur utilisation et transmission des langues à leur(s) enfant(s) (Letsholo, 2009; López, 2005; Makarova et al., 2019; S. M. Park & Sarkar, 2007), les attitudes linguistiques des enfants envers leur langue minoritaire sont un facteur clé dans leur utilisation. De plus, plus les parents utilisent la langue minoritaire à la maison, plus les enfants ont une attitude positive envers cette langue. Ce résultat confirme

l'étude de Yang (2021) qui suggère que la façon dont les langues sont utilisées et négociées par les parents à la maison peut avoir un impact positif ou négatif sur les attitudes des enfants envers leur langue. Par ailleurs, les résultats de l'analyse de médiation montrent que le lien entre les pratiques linguistiques des parents et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant est partiellement médiatisé par les attitudes des enfants envers cette langue. Le lien entre les choix langagiers des parents et ceux des enfants est donc plus complexe qu'une simple relation de cause à effet, les attitudes des enfants pouvant redéfinir ce lien. Plus précisément, les attitudes linguistiques des enfants médiatisent une part plus importante de cette relation dans les familles où un des deux parents ne parle que la langue majoritaire. Ce résultat intéressant et novateur suggère que le rôle des attitudes linguistiques des enfants sur leurs choix langagiers est plus important lorsque les deux parents utilisent la langue majoritaire et qu'un seul utilise la langue minoritaire. Il nous invite à prendre en considération le point de vue du jeune enfant lorsqu'on s'intéresse à l'effet des pratiques des parents sur le maintien des langues minoritaires chez les enfants. Leurs attitudes linguistiques doivent donc être prises en compte afin de les aider à maintenir leur langue minoritaire. Le maintien des langues minoritaires constituerait pour les enfants un solide repère affectif et culturel qui favoriserait la cohésion au sein d'une famille multiculturelle et la qualité des relations intrafamiliales (Tseng & Fuligni, 2000). Or la qualité des relations qu'entretiennent les enfants avec leurs parents contribue à leur bien-être (Coudronnière et al., 2015). Par exemple, une étude récente menée en France montre que les enfants qui préfèrent utiliser leur langue minoritaire à la maison sont plus satisfaits de leur vie que ceux qui ne le font pas (Humeau et al., 2023). Renforcer les attitudes positives des enfants envers leur langue serait donc essentiel au maintien de leur langue, mais plus largement à leur bien-être.

Enfin, ces résultats rejoignent le constat de Curdt-Christiansen (2013) qui souligne la complexité d'étudier la transmission des langues minoritaires dans les familles. Le maintien des langues minoritaires et la mise en place des FLP sont influencés de manière dynamique par de nombreux facteurs internes et externes (Spolsky, 2004; Wang & Hamid, 2022). La présente étude apporte une preuve empirique que la capacité de l'agir de l'enfant (facteur interne) est importante à considérer lorsqu'on s'intéresse au maintien de la langue minoritaire. Le point de vue des enfants et leurs attitudes linguistiques doivent donc être prises en compte pour expliquer le lien entre les pratiques linguistiques parentales et le fait que certains conservent et utilisent leur langue minoritaire, tandis que d'autres non. Ce constat rejoint celui de Said et Zhu (2019) qui montrent à travers leur étude auprès d'une famille arabophone et anglophone au Royaume-Uni, que les enfants ont un rôle à jouer important dans l'utilisation de leur minoritaire et de la

mise en place de la FLP dans la famille. Une FLP flexible qui prend en compte les préférences des enfants permettrait de créer des expériences positives du bilinguisme (Said & Zhu, 2019), dont on sait qu'elles participent plus largement au bien-être de la famille (De Houwer, 2020a). Toutefois, ni les attitudes linguistiques des enfants ni les pratiques linguistiques des parents ne peuvent expliquer à elles seules le maintien des langues minoritaires. Bien que les décisions quant au choix des langues voient le jour dans la famille et que le rôle des enfants est important, il n'en demeure pas moins que des pressions extérieures sont exercées sur les familles bilingues et que les réalités micro et macro-sociales sont importantes à considérées (Wang & Hamid, 2022).

Limites

En dépit de résultats intéressants, cette étude présente des limites. Premièrement, la pandémie de la COVID-19 a grandement perturbé le recueil de données et a réduit le nombre de réponses des familles ce qui a engendré d'importantes données manquantes sur le contexte de migration des familles, la forme de la famille (familles binucléaires, monoparentales séparées ou recomposées) et leur statut socio-économique (SSE). Il serait important de prendre en compte ces variables dans de futures recherches. Deuxièmement, l'étude s'est basée uniquement sur les réponses des enfants à des questionnaires qui sont sensibles à la désirabilité sociale (Bratož et al., 2021). Pour limiter l'impact de ce facteur et pour contrôler une possible sous-déclaration de l'utilisation d'une langue minoritaire chez l'enfant, il aurait été pertinent de compléter cette étude par des entretiens semi-directifs et des observations en milieu naturel auprès des parents et de leur(s) enfant(s). Enfin, l'examen de la littérature montre que favoriser l'utilisation de la langue minoritaire à la maison accentuerait les compétences des enfants en langue minoritaire (Hoff et al., 2014) et les attitudes envers une langue seraient directement liées au niveau de compétences acquises dans cette langue (Lasagabaster, 2006; Letsholo, 2009; Nguyen & Hamid, 2016). Une recherche incluant cette variable individuelle serait donc intéressante à réaliser. Tous ces facteurs non mesurés dans notre étude seraient autant de variables contrôles qu'il faudrait introduire dans notre modèle de médiation.

10. Conclusion

La présente étude réalisée chez des enfants de 10 ans en France montre que les choix langagiers des parents ne suffisent pas à eux seuls à expliquer les choix langagiers des enfants. Les attitudes linguistiques des enfants jouent un rôle important, d'autant plus lorsque les deux parents utilisent la langue majoritaire et qu'un seul utilise la langue minoritaire. Le maintien de la langue minoritaire n'est pas seulement le reflet de ce que pensent les parents de la langue, de la manière dont ils l'utilisent et des efforts qu'ils font pour la maintenir. Les enfants ont aussi un rôle à jouer dans le développement de leur bilinguisme et lorsque le développement bilingue de l'enfant n'est pas soutenu par une utilisation active de la langue chez les deux parents à la maison, les attitudes des enfants sont encore plus primordiales et décisives. Le succès de la transmission de langues minoritaires ne dépend donc pas uniquement des parents, mais aussi des enfants, d'où l'importance d'inclure le point de vue des enfants lorsqu'on aborde les questions de maintien des langues minoritaires (Ghimenton, 2015).

Les attitudes linguistiques des enfants doivent donc être prises en compte afin de les aider à maintenir leur langue minoritaire. Renforcer les attitudes positives des enfants envers leur langue serait donc un moyen de favoriser l'utilisation de leurs langues minoritaires et de préserver leurs liens familiaux. Ainsi, il est nécessaire d'encourager la valorisation de ces langues dans des domaines tels que les médias, l'éducation et les services publics. Par exemple, lorsque les enfants ont le sentiment que leur langue minoritaire est respectée à l'école, ils auraient tendance à moins la rejeter (De Houwer, 2020a). L'école pourrait donc participer à la construction de points de vue positifs sur la diversité linguistique des enfants afin de repousser les menaces qui pèsent sur leurs langues et leur identité culturelle en créant des ressources pour le maintien des langues (Faneca et al., 2016). Finalement, il faut reconnaître l'enfant en tant qu'acteur de son développement bilingue et pour soutenir le maintien de sa langue minoritaire il est primordial de favoriser le développement d'attitudes positives grâce à une coopération entre ses différents environnements (parents, école, politiques publiques, communauté) (Nupus & Riandi, 2021).

ARTICLE 2

LA SATISFACTION DE VIE DES ENFANTS DE 10 ANS EN CONTEXTE BILINGUE EN FRANCE : LE RÔLE PRÉDICTIF DES PRATIQUES LINGUISTIQUES PARENTALES ET DE L'UTILISATION DE LA LANGUE MINORITAIRE CHEZ L'ENFANT*

Camille Humeau¹, Gilles Guihard¹, Philippe Guimard¹ & Isabelle Nocus¹

¹Nantes Université, CREN EA 2661, Nantes, France

*Version française de : **Humeau, C.**, Guihard, G., Guimard, P., & Nocus, I. (2023). Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France: The predictive role of parental language practices and children's use of the minority language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>

RÉSUMÉ. La transmission et le maintien des langues minoritaires sont au cœur des questions familiales qui peuvent influencer la satisfaction de vie des enfants. Ce n'est que très récemment que les études sur les politiques linguistiques familiales se sont intéressées au domaine socioémotionnel. Cette étude a examiné certains prédicteurs (pratiques linguistiques parentales, compétences linguistiques en langue minoritaire et majoritaire de l'enfant, son utilisation des langues à la maison) de la satisfaction de vie de 86 enfants âgés de 10 ans, vivant en France en milieu bilingue dont la langue pratiquée à la maison est minorée. Les enfants ont renseigné en passation individuelle et collective des questionnaires portant sur leur satisfaction de vie, leurs pratiques langagières, celles de leurs parents et leurs compétences en langue. Les résultats indiquent que les pratiques linguistiques parentales et l'utilisation de la langue par l'enfant à la maison sont les deux seules variables qui prédisent significativement la satisfaction de vie des enfants. Bien que liées à la satisfaction de vie des enfants, les compétences linguistiques en langue minoritaire n'interviennent pas significativement dans le modèle testé. Les données de cette étude tendent à ouvrir des pistes de réflexion sur la place du bien-être de l'enfant dans l'étude des politiques linguistiques familiales.

MOTS-CLÉS : satisfaction de vie, utilisation de la langue, pratiques linguistiques parentales, compétences linguistiques, politiques linguistiques familiales, capacité d'agir de l'enfant

ABSTRACT. The transmission and maintenance of minority languages is at the core of family issues that can influence children's life satisfaction. It is only very recently that family language policy studies have turned their attention to the socio-emotional domain. This study examined some predictors (parental language practices, children's minority and majority language skills, their language use at home) of the life satisfaction of 86 children aged 10, living in France in a bilingual context, and whose language practiced at home is minorated. The children individually and collectively filled out questionnaires about their life satisfaction, their language practices, those of their parents and their own language skills. The results indicate that the parents' language practices and the children's use of languages at home are the only two variables that significantly predict the children's life satisfaction. Although linked to their life satisfaction, the children's skills in the minority language do not have a significant impact in the tested model. The data of this study thus tends to open new avenues for reflection on the place of child well-being in the study of family language policies.

KEYWORDS: Life satisfaction; language use; parental language practices; language skills; family language policy; child agency

1. Introduction

Définie comme l'évaluation cognitive et affective que chacun fait de sa vie ou des dimensions qui la composent (Lyons & Huebner, 2016), la satisfaction de vie est un concept incontournable pour décrire le bien-être des enfants et des adolescents (Guess & McCane-Bowling, 2013; Proctor et al., 2009). Le concept de bien-être s'est beaucoup développé depuis la fin des années 2000 (Florin & Guimard, 2017) et plusieurs termes sont utilisés de façon interchangeable : bien-être perçu, subjectif ; satisfaction de vie globale, perçue ; bien-être socioémotionnel, affectif, etc. La satisfaction de vie agit comme modérateur des comportements d'extériorisation, des effets du stress et du développement de comportements psychopathologiques (Proctor et al., 2009). Les personnes très satisfaites de leur vie présentent une meilleure résistance au stress (N. Park, 2005) et une meilleure adaptation globale (Siddall et al., 2013). Dans le domaine de l'éducation, une satisfaction de vie positive est associée à une satisfaction scolaire plus élevée et à une meilleure réussite académique (Siddall et al., *ibid.*).

Les enfants vivant au contact d'une langue minoritaire⁶⁰ sont confrontés à de nombreux défis en société et à l'école susceptibles d'influencer leur satisfaction de vie (Karpava, 2022). Ils réalisent par exemple leurs apprentissages dans une langue différente de celle de la maison. Ils nouent des relations avec les enfants de leur groupe ethnique et avec d'autres qui ont des langues et habitudes différentes (Sari, Chasiotis, et al., 2018). Ces enfants répondent également à des demandes culturelles différentes et font parfois l'expérience de préjugés et de discrimination (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). La transmission et le maintien des langues minoritaires sont au cœur d'importants enjeux familiaux et identitaires. Bien que de nombreuses études aient mis en évidence les avantages du bilinguisme, la société est souvent sceptique (Hollebeke et al., 2020). Certains décideurs politiques et professionnels de l'enfance déconseillent encore l'éducation multilingue des enfants, entraînant chez les parents des inquiétudes quant au développement langagier et socioémotionnel de leurs enfants (Hollebeke et al., *ibid.*). Or, maintenir sa langue minoritaire constitue pour les enfants un solide repère affectif et culturel qui favorise la qualité des relations intrafamiliales (Tseng & Fuligni, 2000) et participe à l'affirmation de leur identité (Nguyen, 2019).

⁶⁰ Selon Blanchet (2012), une langue est dite minoritaire lorsqu'elle est conjointement minorée, c'est-à-dire lorsque son statut social est inférieur à celui d'une autre, et minorisée lorsque les pratiques de cette langue (nombre de locuteurs, production orale et écrite, interactions) dans la vie quotidienne sont inférieures aux pratiques d'une autre langue.

L'objectif de cette recherche est de tester chez des enfants âgés de 10 ans qui vivent au contact d'au moins deux langues en France, dont l'une est minorée, un modèle de régression permettant d'identifier certaines variables liées à leur bilinguisme (pratiques linguistiques parentales, compétences linguistiques en langue minoritaire et majoritaire de l'enfant, utilisation à la maison) prédictives de leur satisfaction de vie. D'une part, cette étude permet de répondre à l'enjeu évoqué par De Houwer (2017) qui est de définir clairement, dans les recherches menées en Europe, les liens entre utilisation, maîtrise des langues et bien-être. Il s'agit de déterminer si les connaissances ou l'utilisation active de la langue minoritaire sont associées à des niveaux plus élevés de bien-être des enfants et de répondre aux recommandations de Müller *et al.* (2020) de « *démêler si c'est la connaissance seule ou l'utilisation active qui sont associées à des niveaux plus élevés de bien-être de l'enfant* »⁶¹ (p. 1062). D'autre part, bien que des études très récentes se concentrent sur les politiques linguistiques familiales (FLP) et le domaine socioémotionnel, le bien-être est rarement ciblé dans les recherches sur les FLP (Hollebeke et al., 2020; Sevinç & Mirvahedi, 2022; Tannenbaum, 2012) qui se sont majoritairement intéressées aux liens entre pratiques, représentations, gestions linguistiques parentales et acquisition linguistique des enfants (Spolsky, 2004, 2009). Smith-Christmas (2017) pointe « *la nécessité d'une recherche plus orientée vers les dimensions affectives de l'utilisation de la langue* »⁶² (p.10). Inclure les pratiques linguistiques parentales dans l'explication du bien-être des enfants permet de combler cette lacune et d'élargir la recherche sur les FLP. Les questions de recherche sont doubles : l'utilisation et les compétences des enfants dans la langue minoritaire contribuent-elles toutes deux à la prédiction du bien-être ? Est-ce que les FLP et notamment les pratiques linguistiques parentales affectent le bien-être des enfants ? La finalité est de mieux comprendre comment les interactions de l'enfant avec sa famille contribuent au développement de son bien-être (Maccagnan et al., 2018).

⁶¹ Notre traduction de l'anglais : "disentangle whether it is knowledge alone or active use that are associated with higher levels of child well-being" (Müller et al., 2020, p.1062).

⁶² Notre traduction de l'anglais : "the need for more research oriented towards the affective dimensions of language use" (Smith-Christmas, 2017, p.10)

2. Le contexte français

Selon les derniers chiffres de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), sept millions d'immigrés vivent en France en 2021, soit 10,3 % de la population totale. La France est un pays avec une grande diversité linguistique, 26% de la population est bilingue, une personne sur quatre a reçu de ses parents une langue autre que le français, dans la moitié des cas une langue d'immigration (Deprez, 2003). Un enfant sur trois a au moins un parent venu d'ailleurs (INSEE, 2021). Il existe deux types de langues en France : les langues régionales en métropole (asque, breton, corse, catalan, etc.) et en Outre-mer (créole, mauricien, malgache, etc.) et les langues étrangères, apportées par les migrations et/ou apprises à l'école (Deprez, 2003). Calvet (2016) souligne que les locuteurs de langues immigrées (arabe, soninké) sont de plus en plus représentés, contrairement aux locuteurs de langues régionales (breton, basque). Les langues autres que le français ont toujours été parlées en France, mais certaines sont dépréciées, considérées comme « pauvres », « sans grammaire » et, pour ces raisons, « nuisibles » au développement des enfants (Nocus, 2022). À l'inverse, certaines langues sont perçues comme plus prestigieuses, considérées comme « savantes », et donc dignes d'être enseignées à l'école (Nocus, *ibid.*). Par exemple, les langues africaines (arabe, wolof, lingala, malgache, etc.) sont minorées, alors que l'anglais ou l'espagnol sont populaires et valorisés (Filhon, 2021). À l'école, il y a des milliers d'enfants dont la langue familiale n'est pas le français (Abdelilah-Bauer, 2015). La langue officielle d'enseignement est le français et depuis 2013, l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire dès le CP (1h30/semaine), dans 90% des cas, l'anglais.

3. Revue de la littérature

3.1. Les liens entre les compétences linguistiques des enfants et leur bien-être

Diverses recherches s'intéressent aux liens entre statut linguistique des enfants (bilingue versus monolingue) et bien-être (voir De Houwer, 2020). Han (2010) montre que les enfants bilingues en cinquième année (fifth grade at school), ont un meilleur bien-être socioémotionnel (évalué à l'aide de la SSRS, *Social Skills Rating Scale*, Greshman & Elliott, 1990) et des niveaux plus bas de problèmes intériorisés et extériorisés que leurs pairs monolingues. Être bilingue serait bénéfique pour le bien-être des enfants, faciliterait la communication avec les pairs et les enseignants, entraînant une meilleure adaptation et acceptation à l'école. Cependant,

dans leur étude longitudinale auprès de 3 240 enfants âgés de 6 à 9 ans, McLeod et al., (2015) constatent que le statut linguistique des enfants n'a pas d'effet sur leurs compétences socioémotionnelles, évaluées par le SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire problem scale*, Goodman, 1997). Ces études mettent en avant des résultats contradictoires et ne précisent pas s'il existe des liens avec leurs compétences linguistiques. Collins et ses collaborateurs (2011) ont interrogé 228 enfants d'immigrés latinos aux États-Unis (âge moyen = 6,1 ans) sur leur bien-être à l'aide de la BERS-2 (*Behavior and emotional rating scale – 2*, Epstein, 2004). Ils montrent que les compétences en espagnol (langue minoritaire) et en anglais (langue majoritaire) prédisent significativement le bien-être des jeunes enfants. Dans leur étude auprès de 444 adolescents chinois (âge moyen = 13 ans) vivant aux États-Unis, Liu et ses collègues (2009) montrent que la maîtrise de la langue majoritaire (anglais) n'est pas liée à la présence ou l'absence de symptômes dépressifs contrairement à la maîtrise du chinois (langue minoritaire). Le maintien de la langue minoritaire les aiderait à préserver les liens avec la communauté chinoise américaine, créant ainsi un réseau de soutien social qui favorise le bien-être. Boutakidis et al. (2011) indiquent, dans leur étude américaine auprès de 614 adolescents chinois et coréens, qu'une maîtrise suffisante de la langue minoritaire chez les enfants améliore les relations parents-enfants, essentielles pour la satisfaction de vie des enfants (e.g. Rees et al., 2020).

3.2. Les liens entre l'utilisation de la langue minoritaire à la maison par les enfants et leur bien-être

Plusieurs études suggèrent que pour explorer la satisfaction de vie des enfants, il est important d'examiner différents domaines tels que les amis, l'école, le soi, le cadre de vie et la famille (e.g. Huebner, 1994). Les données de l'enquête internationale *Children's World* sur le bien-être subjectif (SWB) des enfants de 8, 10 et 12 ans (<http://www.isciweb.org>) montrent qu'une expérience familiale positive est l'un des principaux facteurs prédictifs du bien-être subjectif des enfants (Rees et al., 2020). Dans cette enquête, qui concerne de nombreux pays à travers le monde (35 dans la vague 3, 2016-2019), les enfants sont interrogés sur leur satisfaction à l'égard de leur vie et de leur famille (par exemple, « nous passons de bons moments ensemble dans ma famille » ; « mes parents m'écoutent et prennent en compte ce que je dis »). De plus, Coudronnière et ses collègues (2015) ont interrogé directement 161 enfants français âgés de 5 à 11 ans sur ce qui contribue à leur satisfaction de vie avec la méthode des *focus groups*. Il s'agit d'une technique d'entretien qui analyse les points de vue des enfants en

prenant en compte les interactions sociales. Trois questions ont été posées : « Quand est-ce que vous êtes heureux ? », « Quand est-ce que vous êtes malheureux ? », « Si vous pouviez changer quelque chose dans votre vie avec une baguette magique, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Si oui, qu'est-ce que vous changeriez ? ». Ils montrent que les relations familiales (avec principalement les parents et les frères et sœurs) sont mentionnées de manière très fréquente, quel que soit l'âge des enfants. Sixsmith et al (2007) ont demandé à des enfants irlandais âgés de 8 à 12 ans de prendre des photos de ce qui les rendait heureux dans la vie et leur ont demandé de les regrouper en fonction de leur ressemblance, puis par ordre d'importance. Ils montrent que les relations familiales occupent une place essentielle, au même titre que leurs relations paritaires et leurs activités à la maison.

Il en va de même au sein des familles bilingues, où le soutien parental est considéré comme un facteur protecteur face au développement de comportements psychopathologiques (Weaver & Kim, 2008), un élément essentiel dans la prévention du suicide chez les adolescents immigrés (Cho & Haslam, 2010) et des problèmes de santé (Birchler, 2017). Lorsque les parents et les enfants ont des difficultés à converser dans la même langue et ont des normes culturelles différentes, le soutien parental perçu est moindre, ce qui peut entraîner davantage de symptômes dépressifs chez les adolescents (Weaver & Kim, 2008). Environ 20 % des enfants de quatre ans choisissent de ne pas parler la langue minoritaire de la famille au profit de la langue majoritaire, ce qui menace leur bien-être et celui de leur famille (De Houwer, 2017, 2020a). Fillmore (2000) décrit le quotidien d'une famille d'immigrés chinois vivant aux États-Unis, et montre que les enfants parlent moins leur langue minoritaire (cantonais) au profit d'une utilisation accrue de la langue majoritaire (anglais) lorsqu'ils commencent à fréquenter l'école, ce qui engendre des tensions et une perte de l'intimité au sein de la famille. Dans une enquête menée aux États-Unis auprès de 626 adolescents, Tseng et Fuligni (2000) ajoutent que le fait de ne pas parler la même langue que les parents à la maison provoque un éloignement sur le plan émotionnel et une plus faible cohésion (proximité, soutien, activités partagées). Les niveaux les plus élevés de cohésion et de conversation sont identifiés dans les familles où les parents et leurs enfants parlent la langue minoritaire. Les adolescents qui n'utilisent pas la même langue que leurs parents sont moins enclins à discuter de leurs problèmes personnels, de leurs émotions ou de leur avenir avec leurs parents. Ces conclusions vont dans le sens de l'étude de Tannenbaum et Howie (2002) menée auprès de 40 enfants âgés de 9 à 12 ans immigrés chinois en Australie. Ils rapportent que les enfants les plus susceptibles d'utiliser et de préférer la langue minoritaire sont ceux qui perçoivent leur famille comme plus cohésive, qui présentent moins d'émotions négatives et qui montrent des signes d'un attachement sécurisé. Enfin, de nombreux parents

soulignent que l'utilisation et la maîtrise de la langue minoritaire permettent une meilleure communication et des conversations plus approfondies, ce qui garantit de meilleurs liens familiaux (Wang & Hamid, 2022). Les liens observés dans ces études semblent bidirectionnels : le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant est associé à des relations familiales de meilleure qualité et la qualité des relations d'attachement est associée à des taux plus élevés de maintien de la langue.

3.3. L'utilisation des langues, les compétences linguistiques et le bien-être des enfants

Les études citées précédemment apportent chacune des éléments concernant le bien-être des enfants. Si pour certains les compétences linguistiques contribuent au bien-être de l'enfant, pour d'autres ce serait l'usage de la langue qui serait plus déterminant. Elles ne précisent pas les liens entre ces trois facteurs. Oh et Fuligni (2010) stipulent, dans leur étude sur des adolescents latino-américains et asiatiques aux États-Unis, que les compétences en langue minoritaire sont plus importantes que le choix de la langue pour la qualité des relations parents-enfants et par conséquent pour leur bien-être. Ces résultats contrastent avec ceux de Tseng et Fuligni (2000) et seraient dus au fait qu'ils ont mesuré seulement l'utilisation de la langue minoritaire et non sa maîtrise (Oh & Fuligni, 2010). Plus, récemment, en Indonésie, Sari et ses collaborateurs (2019) ont mesuré dans une même étude l'utilisation et les compétences en langues minoritaire (javanais, toraja, mandarin) et majoritaire (bahasa indonesia) et ont examiné les liens avec le bien-être affectif (mesuré à l'aide de la PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*, Watson et al., 1988) de 341 adolescents (âge moyen = 14,02 ans). Ils montrent que les compétences linguistiques des adolescents en langue minoritaire et majoritaire ne sont pas liées à leur bien-être contrairement à l'usage de la langue majoritaire. L'usage de la langue est plus important que les compétences linguistiques pour le bien-être, spécifiquement dans ce contexte indonésien, dans lequel les cultures nationales et ethniques sont fortement intégrées, et où la compétence linguistique importe peu, car l'ensemble des adolescents parlent les deux langues.

Ces résultats confirment l'absence de consensus entre les études et renforcent le besoin d'étudier cette question à tout âge, mais aussi dans différents pays et cultures. Toutefois, lorsque le groupe minoritaire valorise sa langue, l'utilisation de celle-ci et les compétences linguistiques des adolescents sont meilleures et impactent positivement leur bien-être (Sari et al., 2019).

Ainsi, nous supposons que la valorisation et le soutien dans l'utilisation de la langue minoritaire à la maison, de la part des parents, par exemple, contribuent au bien-être des enfants.

3.4. Le rôle des pratiques linguistiques parentales sur le bien-être des enfants : l'exemple du *bilinguisme harmonieux*

Jusqu'à présent, les études qui ont examiné la relation entre bien-être de l'enfant et la qualité des relations parents-enfants portaient uniquement sur la manière dont les enfants utilisaient les langues à la maison et sur leurs compétences linguistiques. Elles ne prennent pas en compte les pratiques linguistiques parentales (De Houwer, 2020a). Selon De Houwer (2017), le bien-être de l'enfant qui vit dans un contexte bilingue est lié à l'absence d'expériences négatives attribuées à la diversité linguistique de la famille, ce qu'elle appelle le *bilinguisme harmonieux*. Le *bilinguisme harmonieux* et le *bilinguisme conflictuel* forment les extrémités d'un même continuum (De Houwer, 2017). L'un des trois critères qui définissent un *bilinguisme harmonieux* est le fait que les parents et les enfants parlent la même langue dans une conversation. Si l'enfant ne remplit pas ce critère, alors il se rapprocherait d'un *bilinguisme conflictuel*. Toutefois, De Houwer (2019) indique que même si l'enfant expérimente un *bilinguisme conflictuel*, il peut avec le temps faire l'expérience d'un *bilinguisme harmonieux*. Les pratiques linguistiques parentales auraient donc un rôle important à jouer dans le développement d'un *bilinguisme harmonieux* chez l'enfant, c'est-à-dire, son bien-être.

4. La présente étude

Les relations entre bilinguisme et bien-être ont été étudiées par de nombreuses disciplines (psycholinguistique, sociologie, éducation) qui s'appuient sur des approches théoriques et méthodologies différentes (Müller et al., 2020). Leur définition du bien-être est relativement hétérogène et un large éventail de mesures sont utilisées pour l'évaluer (estime de soi, sentiments de bonheur, symptômes dépressifs, problèmes extériorisés et intériorisés, qualité des relations parentales, etc.) (Müller et al., *ibid.*). Par ailleurs, les mesures du bien-être utilisées sont le plus souvent des échelles (BERS-2, Epstein, 2004; SSRS, Greshman & Elliott, 1990; SDQ, Goodman, 1997, etc.) renseignées par les enseignants ou les parents. Dans le domaine des FLP, le recueil des données repose quasi exclusivement sur l'observation des interactions parents-enfants et les entretiens sociolinguistiques avec les parents (souvent la mère) (Hollebeke et al., 2020; Palviainen, 2020). Bien que toutes ces études aient enrichi la

compréhension du bien-être des enfants bilingues, la plupart ne prennent pas en compte le point de vue de l'enfant alors que l'on considère aujourd'hui qu'il est le mieux placé pour évaluer son bien-être et qu'il est important qu'il s'exprime à cet égard afin qu'il participe aux décisions qui le concernent (Florin & Guimard, 2017; Rapport annuel sur les droits de l'enfant, 2020). Dans la recherche sur les FLP, ce n'est que récemment que les enfants ont été considérés comme des acteurs, au même titre que les parents, dans le maintien des langues minoritaires (Little, 2022). L'idée est donc de proposer des initiatives interdisciplinaires tant sur le plan théorique que méthodologique en donnant la parole aux enfants, conformément aux récentes orientations et recommandations : « *les enfants doivent être plus activement impliqués dans la recherche sur la politique linguistique familiale, en tenant compte de leurs liens affectifs et de leurs expériences avec divers aspects de l'utilisation de la langue*⁶³ » (Little, 2022, p.1).

De plus, les prédicteurs de la satisfaction de vie des enfants en contexte bilingue ne font pas consensus. Bien que de nombreux chercheurs stipulent que conserver sa langue minoritaire facilite les relations parents-enfants, la satisfaction de vie des enfants n'est pas étudiée en tant que telle et les conclusions des études tendent à confondre les compétences linguistiques et l'utilisation des langues, alors que ces deux aspects vont jouer différemment sur la satisfaction de vie. En outre, peu d'études intègrent les pratiques linguistiques parentales dans leur modèle. Enfin, déjà trop peu étudiée en Europe (Müller et al., 2020) aucune étude sur cette question n'a été menée en France, pays présentant pourtant une grande diversité linguistique, mais dont le monolinguisme est la norme sociale privilégiée (Filion, 2021). Nous avons décidé de ne pas nous limiter à une langue spécifique, mais d'inclure le plus possible de langues minoritaires parlées en France, excepté les langues régionales de métropole. Nous avons également choisi de ne pas inclure l'anglais dans notre étude, son statut en tant que *lingua franca* rendant la généralisation et la représentativité difficile vis-à-vis des communautés linguistiques minoritaires en France.

Nous nous attendons tout d'abord à ce que les compétences linguistiques en langues minoritaire et majoritaire des enfants soient significativement liées à leur satisfaction de vie (Boutakidis et al., 2011; Collins et al., 2011; Han, 2010; Oh & Fuligni, 2010) tout comme leur utilisation de la langue minoritaire à la maison (De Houwer, 2020a; Fillmore, 2000; Sari et al., 2019; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000). Par ailleurs, nous postulons que les choix langagiers des parents impactent la satisfaction de vie de leur(s) enfant(s) (De Houwer,

⁶³ Notre traduction de l'anglais : « *children to be more actively involved in family language policy research, taking into account their emotional links to, and experiences with, various aspects of language use* » (Little, 2022, p.1).

2020a) et que ces quatre variables contribuent chacune à la prédiction de la satisfaction de vie des enfants.

5. Méthode

5.1. Participants

L'étude porte sur 86 enfants (55 filles et 31 garçons) âgés de 10 à 12 ans ($M = 10.72$ ans, $SD = 0.39$) vivant dans un contexte familial bilingue et scolarisés au cours moyen de deuxième année (5th Grade), dans neuf écoles de Loire-Atlantique (France). 42 sont scolarisés dans des écoles publiques situées en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)⁶⁴. La classification d'une école en REP/REP+ est basée sur un indice social, qui est principalement basé sur le revenu des familles. Les écoles REP/REP+ présentent la plus forte concentration de difficultés sociales ayant un impact sur la réussite scolaire et davantage d'élèves dont les parents ont de faibles revenus. 41 élèves sont scolarisés dans des écoles publiques hors REP/REP+ et 3 enfants sont scolarisés dans une école privée. Les écoles publiques sont laïques et gratuites, les écoles privées sont payantes. Elles dépendent toutes les deux du système éducatif national et doivent appliquer les mêmes programmes. Ces deux derniers groupes seront réunis dans les analyses afin de constituer une variable à deux modalités avec des effectifs équilibrés. Les parents parlent une ou deux langues à la maison avec leurs enfants ; la langue minoritaire (MinL) : arabe, créole, lingala, mahorais, sango, etc. ; la langue majoritaire (MajL) : le français ; ou une combinaison des deux langues (MinL+MajL). Ces enfants sont, pour la plupart, issus de l'immigration maghrébine arabophone (50,7 %). Pour les participants, l'école est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans⁶⁵ jusqu'à 16 ans et ils apprennent le français dès leur entrée à l'école. Ils sont exposés au français par le biais des médias et certains par leur père, leur mère, ou les deux à la maison. D'après les enseignants, aucun enfant ne présente de besoins éducatifs particuliers et tous parlent couramment le français à l'école. La collecte des données n'a pas permis de recueillir des informations sur le statut migratoire de tous les enfants, mais pour ceux dont nous disposons d'informations (67 %), 36 enfants sont nés en France, 17 sont nés à l'étranger.

⁶⁴ Les Réseaux d'éducation prioritaire renforcée, ou REP+, sont les réseaux qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.

⁶⁵ Depuis la rentrée 2019-2020, l'instruction est obligatoire à partir de 3 ans, et non plus 6 ans (article L. 131-1 du Code de l'éducation, tel qu'issu de l'article 11 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019).

5.2. Mesures

5.2.1. Échelle de satisfaction de vie (Annexe 11)

L'échelle unidimensionnelle (Bacro et al., 2019) correspond à une adaptation pour enfants et adolescents de l'échelle « *The Satisfaction With Life Scale* » (SWLS) mise au point par Gadermann et ses collaborateurs (2010) : « *The Satisfaction with Life Scale adapted for Children* » (SWLS-C) (validation française ; Bacro et al., 2019). Validée auprès de 557 enfants âgés de 8 à 16 ans, cette échelle dispose de bonnes qualités psychométriques en termes de cohérence interne (par exemple, $\alpha = .86$), de fidélité test-retest ($r = .54, p < .001$), d'invariance structurelle pour l'âge, le sexe et le temps. Elle comporte cinq items appréhendant des représentations globales de la satisfaction générale de la vie des enfants (exemple : « *La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir* »). Une échelle en 6 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord) permet aux enfants d'exprimer leur degré d'accord. Un score élevé aux cinq items reflète un haut niveau de satisfaction de vie.

Bien que cette échelle ait été utilisée dans de nombreuses recherches internationales et a fait l'objet d'une validation récente dans le contexte français, nous tenions à tester sa consistance interne pour notre population. Les valeurs des alphas sont fortement dépendantes du nombre d'items et Kline (2016) recommande pour des facteurs comportant peu d'items d'utiliser des coefficients de corrélation intra-classes compris entre .20 et .50. La valeur du coefficient est de .45, cette échelle dispose d'une bonne consistance interne.

5.2.2. Question sur les pratiques linguistiques parentales (Annexe 4)

Afin d'identifier la manière dont les parents utilisent les langues à la maison, chaque enfant répond à une question sur la ou les langues parlées à la maison par sa mère et son père. Nous avons choisi d'interroger les enfants par questionnaire plutôt que les parents afin d'éviter les données manquantes, car nous avons constaté dans nos études qu'une proportion significative de parents ne remplissait pas les questionnaires. À la question « Quelle.s langue.s sont parlées à la maison ? », l'enfant choisit pour chaque parent entre trois modalités de réponses : « toujours le français » ; « le français et une ou d'autres langues » ; « jamais le français, mais une ou d'autres langues ». Il précise ensuite quelle(s) sont la ou les langues. Quatre profils d'utilisation des langues chez les parents ont été identifiés, en lien avec ceux proposés initialement par De Houwer (2007) (voir tableau 7).

Tableau 7. Catégorisation des profils d'utilisation des langues des parents en fonction des réponses des enfants à la question : *Quelle(s) langue(s) est(sont) parlée(s) à la maison ?*

Profils	Réponses des enfants		N
	Parent 1	Parent 2	
1. MinL/MinL	Jamais le français, mais une ou d'autres langues	Jamais le français, mais une ou d'autres langues	4
2. MinL+MajL/MinL	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	Jamais le français, mais une ou d'autres langues	6
3. MinL+MajL/MinL+MajL	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	58
4. MinL+MajL/MajL	Le français <u>et</u> une ou d'autres langues	Toujours le français	18

Note. MinL : langue minoritaire ; MajL : langue majoritaire

La taille de l'échantillon ne permettant pas de distinguer toutes les catégories, la variable « pratiques linguistiques parentales » a été catégorisée en deux modalités. La modalité « 0 » correspond aux familles dont l'un des deux parents ne parle que la langue majoritaire (profil 4) et la modalité « 1 » comprend toutes les autres familles (profils 1, 2, 3).

5.2.3. Question sur l'utilisation des langues par l'enfant à la maison

Une question est posée à l'enfant afin de déterminer sa préférence en termes d'utilisation des langues à la maison : « *Quelle(s) langue(s) préfères-tu utiliser lorsque tu es à la maison ?* ». L'enfant choisit entre 5 propositions : « *la langue minoritaire seulement* » (a) ; « *la langue minoritaire avec un peu de français* » (b) ; « *autant les deux langues* » (c) ; « *le français avec un peu de langue minoritaire* » (d) ; « *le français seulement* » (e). La taille de l'échantillon ne permettant pas de distinguer toutes les catégories, un regroupement a été effectué et deux groupes ont été créés. Les enfants ayant choisi les propositions a, b, c, sont regroupés dans la catégorie « *j'utilise la langue minoritaire* » (modalité « 1 »), et les enfants ayant choisi les propositions d, e, sont affectés à la catégorie « *j'utilise la langue majoritaire* » (modalité « 0 »).

5.2.4. Compétences linguistiques autoévaluées en langue minoritaire (Annexe 6)

L'échelle qui évalue le niveau de maîtrise en langue minoritaire perçu de l'enfant s'appuie sur différentes études utilisant l'autodéclaration des enfants (Van Der Wildt et al., 2015; Vedder, 2005). Elle comporte neuf items et évalue les capacités de l'enfant à lire, écrire et parler la langue minoritaire (exemples : « *Est-ce que tu peux raconter ta journée ?* » ; « *Est-ce que tu peux lire et écrire ?* »). Les enfants évaluent leur niveau de maîtrise en langue sur une échelle de Likert en 4 points allant de 1 (non) à 4 (très facilement). Une analyse factorielle

exploratoire a été réalisée afin de tester la structure unifactorielle supposée de l'échelle (voir analyses préliminaires).

5.2.5. Compétences linguistiques en langue majoritaire (français)

L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn et al., 1993) est une adaptation en langue française du « *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* » (PPVT–R) (Dunn & Dunn, 1981). C'est un test psychométrique évaluant l'étendue du vocabulaire en réception en français d'enfants âgés de 2 ans et 6 mois à 18 ans. L'échelle présente 170 items en ordre croissant de difficulté. Pour chaque mot prononcé à haute voix par l'examineur, l'enfant doit choisir parmi quatre images en noir et blanc celle qui illustre le mieux le sens du mot (par exemple : "Montre-moi le mot... « ROUE »). Le test commence par les items d'entraînement, puis l'examineur choisit le mot de départ en fonction de l'âge de l'enfant. Par exemple, le mot 85 (« COMMUNICATION ») est le point de départ pour les enfants âgés de 10 ans à 10 ans et 11 mois. Le test se termine lorsque l'enfant échoue à six mots dans une séquence de huit. Un calcul du score brut est réalisé et il est converti en un score normalisé.

5.3. Procédure

Les écoles ont été sélectionnées au hasard dans la région de la Loire-Atlantique (France). Les données sont recueillies après avoir obtenu le consentement des directeurs d'école, des enfants ainsi que l'accord écrit des parents. Les passations ont été réalisées sur deux années (2020 et 2021) et conformément au code de déontologie des psychologues (2012), seuls les enfants dont les parents avaient donné leur accord ont été intégrés à l'étude. Le recueil de données a été réalisé par deux chercheurs (deux des quatre auteurs) et huit assistants de recherche (étudiants en master) formés à la collecte de données. Nous avons commencé par expliquer à l'enfant ce à quoi il allait participer et lui avons garanti l'anonymat de ses réponses. La première passation s'est déroulée collectivement dans la classe des élèves. Les chercheurs ont distribué l'échelle de satisfaction de vie à chaque enfant. Ensuite, au cours de la deuxième passation, les élèves ont été interrogés individuellement sur les pratiques linguistiques de leurs parents, sur leur propre utilisation de la langue minoritaire à la maison et sur leurs compétences perçues dans cette langue. Les chercheurs ont rencontré chaque enfant pendant 25 minutes dans une salle isolée du reste de la classe, ils ont lu les questions à voix haute et ont noté les réponses des enfants sur les questionnaires. Nous avons veillé à offrir aux enfants un cadre qui ressemble plus à une conversation qu'à un interrogatoire. Pour terminer la passation individuelle, les

chercheurs ont fait passer l'EVIP à chaque enfant. Ils ont utilisé uniquement le français pendant les passations.

5.4. Analyses statistiques

Le lien entre les compétences linguistiques des enfants (langues minoritaire et majoritaire) et leur satisfaction de vie est testé par une analyse de corrélation. L'impact de l'utilisation de la langue minoritaire par les enfants à la maison, ainsi que celui des pratiques linguistiques parentales sur la satisfaction de vie des enfants sont testés par un test de Student. Enfin, le caractère prédictif des quatre variables sur la satisfaction de vie des enfants est analysé par une analyse par régression linéaire multiple.

6. Résultats

6.1. Analyses préliminaires

Une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée à l'aide du logiciel FACTOR (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017) afin de tester la structure unifactorielle supposée de l'échelle qui évalue le niveau de maîtrise perçue en langue minoritaire de l'enfant et de déterminer ses qualités psychométriques en termes de cohérence interne. L'indice KMO vaut 0.86 avec un test de Bartlett validé ($\chi^2 = 678.8$; ddl = 36 ; $p < 0.001$). Les résultats des corrélations échelle-facteurs (IRC) montrent que les neuf items ont des valeurs comprises entre .41 et .80. Les indices calculés selon la méthode de Hull montrent une grande proximité de la structure avec un modèle unidimensionnel (UniCo = 0.992 ; ESV = 0.913 et MiREAL = 0.197). Enfin, les valeurs des indicateurs attestent d'une cohérence interne très satisfaisante (voir tableau 8). Le score de compétences perçues en langue minoritaire est la moyenne des réponses aux neuf items, un score élevé reflétant de bonnes compétences linguistiques.

Tableau 8. Tableau des valeurs de saturations des items et indicateurs α , ω et GLB.

Items	Factor loading
1	0.850
2	0.792
3	0.866
4	0.881
5	0.820
6	0.913
7	0.785
8	0.493
9	0.865
% variance	68.7
Valeur propre	6.19
α	.94
ω	.94
GLB	.98

6.2. Analyses descriptives

Les résultats des analyses descriptives sont présentés dans le *tableau 9*. Des analyses supplémentaires montrent que la satisfaction de vie des enfants n'est pas significativement liée à leur sexe, mais les élèves scolarisés dans des établissements public et privé présentent une satisfaction de vie globale plus faible ($M = 4.61$, $DS = 1.03$) que ceux scolarisés dans des écoles situées en REP+ ($M = 5.11$, $DS = 0.93$), $t(84) = -2.391$, $p < 0.5$. Les compétences des enfants en langues minoritaire et majoritaire ne sont pas liées à leur sexe et au type d'établissement. Il en résulte que seule la strate d'établissement sera utilisée à titre de contrôle dans la suite des analyses.

Tableau 9. Statistiques descriptives (N = 86)

	Satisfaction de vie				Compétences autoévaluées en langue minoritaire		Compétences en français (EVIP)		
	N	Sexe		Score moyen	Écart-type	Score moyen	Écart-type	Score moyen	Écart-type
		F	M						
Strate									
Public hors REP/REP+ Privé	44	28	16	4.61	1.03	2.56	0.98	100.59	17.57
Public REP+	42	27	15	5.11	0.93	2.61	0.81	102.69	18.14
Pratiques linguistiques parentales									
1 (profils 1, 2, 3)	68	45	23	5.06	0.85	2.77	0.81	100.12	18.67
0 (profil 4)	18	10	8	4.09	1.20	1.86	0.86	107.28	12.80
Utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant									
1	39	24	15	5.21	0.80	3.05	0.73	102.26	16.25
0	47	31	16	4.56	1.07	2.20	0.84	101.09	19.11

6.3. Analyses de corrélation

Les résultats montrent que les compétences perçues des enfants en langue minoritaire sont significativement corrélées à leur satisfaction de vie ($r = .26, p < .05$) contrairement à leurs compétences en langue majoritaire ($r = .04, p = .69$). Cependant, malgré la significativité de la corrélation, son intensité apparaît relativement faible ($.10 < r < .30$).

6.4. Test T

Deux tests de Student ont été réalisés afin de comparer les scores de satisfaction de vie des enfants en fonction de l'utilisation des langues par les enfants à la maison et des pratiques linguistiques parentales. Les résultats montrent que les enfants qui déclarent préférer utiliser la langue minoritaire à la maison ont une meilleure satisfaction de vie ($M = 5.21$; $DS = 0.80$) que ceux qui déclarent ne pas l'utiliser ($M = 4.56$; $DS = 1.07$), $t(84) = -3.13, p < .05, d = -.68$. Les enfants dont les deux parents utilisent la langue minoritaire de manière exclusive ou au côté de la langue majoritaire sont plus satisfaits de leur vie ($M = 5.06$; $DS = 0.85$) que ceux qui ont un des deux parents qui ne parlent que la langue majoritaire ($M = 4.09$; $DS = 1.20$), $t(84) = -3.23, p < .05, d = -.94$.

6.5. Analyse de régression

Une analyse par régression linéaire multiple a été réalisée afin de déterminer les variables significativement prédictives de la satisfaction de vie des enfants, parmi les quatre variables de l'étude (compétences linguistiques en langues minoritaire et majoritaire, pratiques linguistiques parentales, utilisation de la langue à la maison). Les résultats (voir tableau 10) indiquent que deux des quatre variables prédisent le score de satisfaction de vie : les pratiques linguistiques parentales centrées sur l'utilisation de la langue minoritaire ($\beta = 0.71, p < .05$) et l'utilisation de cette langue chez l'enfant à la maison ($\beta = 0.49, p < .05$). Ces deux variables expliquent 24 % de la variance du score de satisfaction de vie, $F(5,80) = 5.01, p < .001, R^2 = .24$.

Tableau 10. Régression multiple sur le score de satisfaction de vie globale en fonction des quatre variables de l'étude, et en contrôlant la strate de l'établissement.

Effect	B	SE	95 % CI		β	R ²
			LL	UL		
Fixed effects						.24***
(Intercept)	3.48***	0.66	2.16	4.79		
Compétences perçues en langue minoritaire	0.01	0.13	-0.25	0.28	.01	
Compétences en français	0.00	0.01	-0.01	0.01	.07	
Strate						
Public REP+	0.30	0.21	-0.12	0.72	.30	
Pratiques linguistiques parentales						
1	0.72*	0.29	0.14	1.30	.71*	
Utilisation des langues par l'enfant à la maison						
1	0.49*	0.22	0.05	0.94	.49*	

Note. N = 86

CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit

1 = modalité 1 de la variable

* $p < .05$. *** $p < .001$

7. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'étudier les relations entre la satisfaction de vie des enfants, deux aspects de leur bilinguisme (compétence et utilisation) et une composante des FLP (pratiques linguistiques parentales). Les résultats suggèrent dans un premier temps que les compétences en langue majoritaire ne sont pas liées à la satisfaction de vie des enfants,

contrairement aux compétences en langue minoritaire. Ce résultat contredit ceux de plusieurs recherches (Collins et al., 2011; Han, 2010) qui décrivent que de bonnes compétences dans les deux langues et notamment en langue majoritaire sont essentielles pour le bien-être des enfants, car elles favoriseraient leur bonne intégration à l'école et dans la société. Toutefois, la plupart des enfants de 10 ans scolarisés en France, hormis les élèves nouvellement arrivés, maîtrisent le français en raison de leur scolarisation précoce, obligatoire dès 3 ans depuis 2019 (auparavant 6 ans). Aussi, sans prendre en compte le contexte linguistique et migratoire des enfants, la littérature montre de faibles liens entre performances scolaires et bien-être (Bücker et al., 2018), ce qui permet de nuancer ces résultats. Bien que liées à leur satisfaction dans la vie, les compétences des enfants dans la langue minoritaire n'ont pas d'effet significatif dans le modèle de régression, contrairement à l'utilisation de la langue minoritaire par les enfants à la maison, qui prédit de manière significative leur satisfaction dans la vie. Ce résultat confirme celui de Sari et ses collaborateurs (2019) qui montre que l'usage est plus important que les compétences. Notre étude montre que les enfants qui préfèrent utiliser la langue minoritaire à la maison ont une meilleure satisfaction de vie que ceux qui déclarent utiliser principalement le français avec leurs parents. Ce résultat va dans le sens des travaux qui indiquent que la qualité des relations familiales augmente lorsqu'ils décident de parler et maintenir la langue de la famille (Fillmore, 2000; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000). Le fait d'utiliser la langue minoritaire de la famille, en plus du français, favorise, au-delà d'une cohésion familiale, la satisfaction de vie des enfants. Enfin, lorsque les parents utilisent la langue minoritaire à la maison avec leurs enfants, ces derniers déclarent avoir une meilleure satisfaction de vie comparativement aux enfants des familles où un des deux parents ne parle que la langue majoritaire. Nos résultats complètent ceux de De Houwer (2019) en montrant empiriquement que les pratiques linguistiques parentales jouent un rôle important sur le bien-être des enfants et par conséquent dans le développement d'un *bilinguisme harmonieux*.

Ces résultats ont des implications importantes dans le domaine des FLP. Les familles bilingues sont amenées à faire des choix linguistiques qui impliquent des luttes parentales (Wang & Hamid, 2022) et influencent leurs décisions concernant l'utilisation des langues à la maison (Müller et al., 2020). Elles sont partagées entre assurer l'insertion sociale de leur enfant par l'usage de la langue majoritaire, et favoriser le maintien de son identité ethnique par le biais de la langue minoritaire. De plus, certains professionnels suggèrent aux parents de ne pas parler leur langue minoritaire à leur(s) enfant(s) pour éviter de le(s) perturber et de provoquer des difficultés langagières et/ou scolaires (Nocus, 2022). Des conseils qui, comme le rappelle Barontini (2016), ne sont donnés que vis-à-vis des langues de l'immigration « déconsidérées »,

c'est-à-dire qui a ont un faible statut social dans la société. Cette étude montre que parler la langue minoritaire à la maison (parents et enfants) favorise la satisfaction de vie des enfants. Si les parents pouvaient être sensibilisés aux liens entre utilisation de la langue minoritaire et bien-être, ils pourraient prendre en compte cet aspect lorsqu'ils décident quelles langues parler avec leur enfant et quelle FLP mettre en place. De la même manière, les professionnels de santé devraient en être informés pour aider les familles dans leurs choix linguistiques (Müller et al., 2020). Les pratiques linguistiques parentales ne sont pas seulement importantes en termes d'acquisition linguistique des enfants, elles influencent leur bien-être. Les parents doivent être encouragés à transmettre leur langue minoritaire quelle qu'elle soit et peu importe la manière dont elle est considérée dans la société, pour favoriser le bien-être de leur(s) enfant(s). Il est toutefois important que tous les enfants apprennent la langue majoritaire nécessaire pour fonctionner et être intégré dans la société (De Houwer, 2022).

Cette recherche présente des limites. Tout d'abord, l'échelle d'autoévaluation utilisée pour apprécier les compétences linguistiques des enfants en langue minoritaire ne permet qu'une approximation de leurs compétences, les enfants pouvant les sous-estimer ou les surestimer. Bien que la littérature (Van Der Wildt et al., 2015; Vedder, 2005) et nos analyses préliminaires soutiennent l'intérêt d'une auto-évaluation, une mesure directe, comme une traduction de l'EVIP (Dunn et al., 1993) dans les langues ciblées de l'étude, serait utile pour mieux apprécier les compétences des enfants. La pandémie de la COVID-19 a grandement perturbé le recueil de données, en réduisant le nombre de participants et en freinant les retours des questionnaires adressés aux familles qui renseignaient leur statut socio-économique (SSE). Les analyses statistiques ont permis de contrôler la strate de l'établissement, mais il serait important dans de futures recherches d'inclure le SSE des familles dans les modèles étudiés, car il joue un rôle important dans l'éducation bilingue des enfants. Selon Hélot (2007), les parents au niveau socio-économique élevé ont une vision positive du bilinguisme et favorise la transmission de(s) langue(s).

8. Conclusion

Cette étude apporte de nouvelles perspectives quant aux facteurs explicatifs du bien-être de l'enfant au sein de la famille bilingue en accordant une attention particulière à la perspective de l'enfant et ce qu'il dit de son bien-être. Elle est aussi, à notre connaissance, la première à

étudier de façon empirique cette question en France. Les résultats apportent des preuves empiriques sur l'importance des pratiques linguistiques parentales et du maintien des langues minoritaires dans l'explication de la satisfaction de vie des enfants bilingues en France, où les langues minoritaires ont un faible statut dans la société. L'utilisation de la langue est plus importante que les compétences linguistiques pour la satisfaction de vie des enfants en France et est prédictive, au même titre que les pratiques linguistiques parentales, de leur satisfaction de vie. Ces résultats semblent indiquer que les efforts déployés par les parents pour transmettre leur langue minoritaire ont des effets positifs sur la satisfaction de vie des enfants. Les pratiques linguistiques parentales sont aussi importantes en tant que vecteur de transmission des croyances, des valeurs et des traditions culturelles. Cette étude permet d'initier de nouvelles explorations concernant le domaine psychoaffectif dans les recherches en FLP en intégrant les contributions, conceptions et méthodologies de la psychologie (Smith-Christmas, 2017; Tannenbaum, 2012). Les recherches en FLP devraient inclure le bien-être des enfants en tant que « quatrième » composante afin de mieux comprendre les liens entre le maintien des langues minoritaires des enfants et leur développement socioaffectif. Les politiques linguistiques de la famille ne devraient pas seulement être liées aux croyances et aux objectifs des parents, mais aussi aux besoins émotionnels et affectifs des enfants.

De futures recherches devraient permettre d'éclaircir la supposée bidirectionnalité du lien entre bilinguisme et bien-être (Müller et al., 2020). On sait maintenant que l'utilisation de la langue minoritaire (parents et enfants) conduit à des niveaux de bien-être plus élevés, mais nous ne savons pas encore si la réciproque est vraie. De plus, développer les études longitudinales à long terme serait un moyen efficace pour faire progresser la réflexion sur la manière dont les FLP sont négociées en lien avec le bien-être au sein de la famille en tant que système dynamique (Hollebeke et al., 2020; Müller et al., 2020; Smith-Christmas, 2017). Enfin, cette étude aborde seulement un axe des FLP (pratiques linguistiques), or, les idéologies et la gestion linguistiques sont également susceptibles d'être liées au bien-être des membres de la famille. Les enjeux de la recherche sur le bien-être dans les FLP sont considérables et il nous incombe, en tant que chercheurs, de veiller à faire avancer le domaine.

ARTICLE 3

BIEN-ETRE A L'ECOLE DES ELEVES DE 10 ANS VIVANT EN FRANCE DANS UN CONTEXTE LINGUISTIQUE FAMILIAL BILINGUE AVEC UNE LANGUE MINOREE : ROLE DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU DES ENSEIGNANTS ET DES PAIRS*

Camille Humeau¹, Philippe Guimard¹, Isabelle Nocus¹, Ferran Casas² & Jean-Michel Galharret³

¹Nantes Université, CREN EA 2661, Nantes, France

²Universidad Andrés Bello, Chile. ERIDIQV research team, Universitat de Girona, Spain

³Nantes Université, UMR_C 6629, Nantes, France

*Version française de **Humeau, C.**, Guimard, P., Nocus, I., Casas, F. & Galharret, J-M. [soumis] Well-being at School of 10-year-old Students Living in France in a Bilingual Family Language Context with A Minorated Language: Role of the Perceived Social Support of Teachers and Peers. *Child Indicators Research*.

Résumé. Les recherches sur le bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue ne sont pas très nombreuses. Les défis et les changements culturels, sociaux et émotionnels qu'implique leur scolarisation peuvent être particulièrement difficiles, en particulier lorsque la langue de la famille est minorée et donc peu valorisée socialement. Les nombreuses études disponibles sur les enfants immigrés n'intègrent pas la problématique de parler des langues différentes à la maison et à l'école. La présente recherche porte sur 216 enfants âgés de 10 ans, scolarisés en France et vivant dans un contexte linguistique familial monolingue en français (n = 103) et dans un contexte linguistique familial bilingue avec une langue minorée (n = 113). Elle vise à comparer ces deux groupes d'élèves sur différentes dimensions de leur bien-être subjectif à l'école (satisfaction scolaire globale, à l'égard des enseignants et à l'égard des pairs) et sur les relations entre ces dimensions. Les résultats des analyses comparatives et de modération indiquent que les deux groupes ne se distinguent pas concernant leur satisfaction globale à l'école et leur satisfaction à l'égard des pairs. Toutefois, les enfants en contexte linguistique familial bilingue se sentent moins soutenus par leur enseignant alors que ce soutien contribue de manière plus importante à leur satisfaction scolaire globale. Ces résultats suggèrent de sensibiliser davantage les enseignants aux besoins éducatifs des élèves qui entendent ou utilisent à la maison une langue différente de celle de l'enseignement, dans le but d'établir de meilleures relations avec eux et de satisfaire leurs besoins. Ils invitent également à favoriser une communication efficace entre l'école et la maison.

Mots-clés : bien-être à l'école, satisfaction scolaire, relation enseignant-élève, relations paritaires, soutien social perçu, minorités linguistiques.

Abstract. Research on the well-being at school of children living in a bilingual family language context are not very numerous. The cultural, social, and emotional challenges that their schooling implies can be complex, in particular when the family language is minorated and thus not much valued socially. The many available studies on immigrant children usually do not face de problem of speaking different languages at home and at school. The present research study was conducted with 216 children aged 10, attending school in France and living in a monolingual family language context in French (n = 103) and in a bilingual family language context with a minorated language (n = 113). It aims at comparing these two groups of students with regard to various dimensions of their subjective well-being at school (global satisfaction with school, satisfaction with teachers and with peers) and the relationship between these

dimensions. The results of the comparative and moderation analyses indicate that the two groups do not differ with regard to global school satisfaction and satisfaction with peers. However, children who live in a bilingual family language context feel less supported by their teacher even though this support contributes more significantly to their global school satisfaction. These results suggest the necessity to raise teachers' awareness of the educational needs of students who hear and use at home a different language than that of instruction to have a better relationship with them and fulfil their needs. They also encourage the fostering of an efficient communication between school and home.

Keywords: Well-being at school, school satisfaction, teacher-student relationship, peer relationships, perceived social support, language minorities

1. Introduction

En France et à l'échelle internationale, le bien-être des élèves à l'école, défini comme le degré de satisfaction qu'éprouvent les élèves de leurs diverses expériences scolaires (Huebner et al., 2001) fait l'objet de nombreuses recherches. Favoriser le bien-être à l'école est d'ailleurs devenu au fil des dernières décennies l'un des objectifs majeurs poursuivis par les systèmes éducatifs européens (Commission des communautés européennes, 2007). Cependant, très peu de recherches concernent le bien-être des élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue en France, soit parce qu'il y a une méconnaissance de la diversité linguistique des élèves par les enseignants et/ou chefs d'établissement, soit parce que les études ne questionnent pas les langues parlées à la maison. En France, la langue officielle d'enseignement est le français, mais la réalité à l'école est que plus d'un enfant sur deux parle ou entend une ou plusieurs langues autres que le français à la maison (Auger, 2018). Cette population peut être considérée comme vulnérable dans la mesure où la double condition minoritaire – culturelle et linguistique - les rend plus exposés à la discrimination par les pairs, à la détresse psychologique et influence négativement leur bien-être subjectif (SWB) et leur santé mentale (Kim et al., 2018; Narea et al., 2023; Safi, 2010; Schachner et al., 2018). La France est un pays présentant une diversité sociale, linguistique et culturelle de plus en plus forte, ce qui modifie en profondeur les compositions des salles de classe (OCDE, 2018). Selon le ministère de la Culture (2023), le monolinguisme en français concerne 54 % de la population en France métropolitaine de plus de 15 ans, soit un peu moins de 50 % considérée comme bilingue ou multilingue. Un enfant sur trois a au moins un parent qui vient d'ailleurs (INSEE, 2021). Ces enfants peuvent différer des autres par leurs langues, leurs histoires, leurs cultures (Veillet-Combiér & Moro, 2022). De fait, il est important d'axer les recherches sur les enfants qui vivent dans une famille où une autre langue que le français est utilisée. Les défis et les changements culturels, sociaux et émotionnels qu'implique leur scolarisation peuvent être particulièrement difficiles (OCDE, 2018; Oppedal & Toppelberg, 2016; Sari, van de Vijver, et al., 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001), en particulier lorsque la langue de la famille est peu valorisée et que les politiques d'immigration du pays sont restrictives et négatives (Dimitrova et al., 2016).

Si plusieurs travaux se sont intéressés au SWB des enfants issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue de l'enseignement (e.g. Safi, 2010), peu de recherches étudient spécifiquement le bien-être à l'école de ces élèves alors qu'ils y passent environ un tiers de leur journée la majorité de l'année (OECD, 2015) et que les expériences

qu'ils vivent dans ce contexte jouent un rôle sur leur SWB (e.g. Rees et al., 2020). À l'international, les travaux concernant l'école sont centrés sur la réussite académique des élèves (Dimitrova et al., 2016, 2018; Guerra et al., 2019; OCDE, 2018) et peu examinent les perceptions qu'ils ont vis-à-vis de l'école. Les enquêtes PISA⁶⁶ font figure d'exceptions dans ce domaine en cherchant à étudier le sentiment d'appartenance à l'école des adolescents issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement (OCDE, 2015, 2018). De fait de nombreuses questions sur les prédicteurs du bien-être à l'école des élèves en contexte linguistique familial bilingue avec une langue minorée⁶⁷ restent inexplorées actuellement. Par exemple, on ignore si et comment les relations enseignant-élève et les relations entre pairs, deux dimensions du soutien social à l'école (e.g. Guimard et al., 2015; Jiang et al., 2022; W. Liu et al., 2015), jouent un rôle différent dans la satisfaction scolaire globale des enfants en fonction de leur contexte linguistique familial (bilingue vs monolingue en français). Réalisée dans le contexte français, la présente étude vise à apporter des éléments de réponse à ces questions en comparant des élèves qui vivent dans un contexte bilingue avec une langue minorée et ceux qui vivent dans un contexte monolingue. Le premier objectif est de comparer ces deux groupes d'élèves sur différentes dimensions de leur bien-être subjectif à l'école (satisfaction scolaire globale, à l'égard des enseignants et à l'égard des pairs). Le second objectif est d'explorer si et dans quelle mesure le contexte linguistique familial de l'élève (bilingue vs monolingue) modère la relation entre la satisfaction scolaire et le soutien social perçu (enseignant et pairs). Plus largement, le but est de développer les connaissances sur ce qui favorise le bien-être à l'école des enfants de 10 ans en France parlant en famille une langue peu valorisée à l'école et dans la société, à la lumière de leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants.

1.1. Le bien-être à l'école des élèves en contexte linguistique familial bilingue

Dans les pays de l'OCDE, 80 % des élèves déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « *Je me sens bien à l'école* » (OECD, 2015) et une très grande majorité des élèves français (environ 90 %) vivent plutôt heureux dans leur école ou collège (Debarbieux et al., 2012). Toutefois, les filles sont généralement plus satisfaites de l'école que les garçons et le

⁶⁶ Enquête PISA 2015. PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) est la plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation. Pilotée par l'OCDE, PISA mesure l'efficacité des systèmes éducatifs. Elle est menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans.

⁶⁷ Selon Blanchet (2012), une langue est dite minoritaire lorsqu'elle est conjointement minorée, c'est-à-dire lorsque son statut social est inférieur à celui d'une autre, et minorisée lorsque les pratiques de cette langue (nombre de locuteurs, production orale et écrite, interactions) dans la vie quotidienne sont inférieures aux pratiques d'une autre langue.

goût pour l'école se dégrade au fil des années de scolarité (e.g. Florin & Guimard, 2017). Le bien-être à l'école des élèves peut donc différer selon leurs caractéristiques individuelles et quand on s'intéresse à leur profil langagier ou migratoire des différences apparaissent⁶⁸.

En moyenne dans les pays de l'OCDE et en France particulièrement, les élèves issus de l'immigration déclarent se sentir moins appartenant à l'école que leurs pairs autochtones et répondent plus fréquemment qu'ils se sentent comme des étrangers à l'école (OCDE, 2018). Le sentiment d'appartenance à l'école qui est une dimension du bien-être subjectif est défini comme l'acceptation, le respect, le soutien, le lien avec les autres et l'appartenance à une communauté sociale à l'école (OECD, 2019b). Ces élèves sont moins satisfaits de leur vie et plus anxieux à l'égard de leur travail scolaire (OCDE, 2018), la satisfaction de vie globale étant fortement liée au bien-être à l'école (Bacro et al., 2017; Huebner et al., 2012; W. Liu et al., 2016). En Espagne, Rodríguez *et al.* (2020) obtiennent les mêmes résultats et Chiu et ses collaborateurs (2012) montrent, auprès de 276 165 jeunes de 15 ans issus de 41 pays différents, que les élèves immigrés ont un plus faible sentiment d'appartenance à l'école que les élèves autochtones et des attitudes plus fortes à l'égard de l'école. À niveau socio-économique équivalent et performances scolaires identiques, les élèves issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement nourrissent une ambition de réussite scolaire égale ou supérieure à celle des élèves du pays d'accueil, sont plus susceptibles que leurs pairs autochtones de vouloir obtenir un diplôme universitaire et un poste haut placé (OCDE, 2015, 2018). Cependant, la probabilité que ces élèves atteignent le niveau académique nécessaire est inférieure à celles des élèves autochtones qui ont les mêmes projets de carrière professionnelle (OCDE, 2018). Ces résultats rejoignent le constat de Suárez-Orozco et Suárez-Orozco (2001) qui stipulent qu'aux États-Unis, la plupart des enfants immigrés ont des attitudes positives envers l'école. Toutefois, Dimitrova *et al.* (2018) montrent auprès de 356 adolescents âgés de 11 à 19 ans que les élèves roms (minorité ethnique) ont des aspirations scolaires futures plus faibles que les élèves bulgares (majorité ethnique) en raison d'une forte marginalisation, discrimination et ségrégation des élèves roms en Bulgarie. Au Portugal, Guerra *et al.* (2019) montrent, auprès de 593 enfants (âge moyen : 10, 67 ans), que les enfants immigrés ne se distinguent pas significativement de leurs pairs autochtones concernant leur bien-être à l'école, évalué par des questions sur leur satisfaction à l'égard de l'environnement scolaire et de leurs

⁶⁸Nous incluons dans notre revue de la littérature, des recherches qui correspondent aux sentiments que les élèves ont à l'égard de l'école, quel que soit le nom que les auteurs peuvent donner à leur concept (engagement, motivation, adaptation, appartenance, satisfaction, etc.). Nous recensons les études qui portent sur des populations immigrées ou parlant en famille une autre langue que la langue de l'enseignement.

relations avec les enseignants (e.g., “*Have you been happy at school? Have you got along well with your teachers?*”). Aux Pays-Bas, Vedder *et al.* (2005) indiquent également qu’il n’existe pas de différence entre la satisfaction scolaire des élèves néerlandais et celle des élèves immigrés (âgés de 10 à 13 ans), mais que ces derniers font état d’une motivation scolaire légèrement supérieure.

Pour résumer, selon les pays et les aspects du bien-être à l’école évalués (sentiment d’appartenance, attitudes, satisfaction et motivation scolaires), les élèves issus de l’immigration ne présentent pas les mêmes fragilités que les élèves autochtones ou monolingues (OCDE, 2018; Wu & Lee, 2022) ce qui renforce l’importance d’étudier le bien-être à l’école dans différents pays, cultures et politiques d’accueil (Rees *et al.*, 2020).

1.2. L’importance du soutien social perçu à l’école pour les élèves en contexte linguistique familial bilingue

Selon la théorie de l’autodétermination (SDT) (R. M. Ryan & Deci, 2000), l’une des principales sources de bien-être est la satisfaction du besoin psychologique fondamental de relation qui relève de la nécessité de se sentir appartenir à un groupe et de disposer de relations interpersonnelles de qualité. La dimension sociale est un facteur important pour le bien-être des élèves à l’école (Casas & González, 2017; S. Suldo *et al.*, 2008), l’école étant l’un des premiers lieux où ils nouent des amitiés et construisent des relations sociales (OECD, 2019a). Plus particulièrement, le soutien des enseignants et les relations paritaires de qualité favorisent l’engagement, l’adaptation et la satisfaction scolaires des élèves (Baudoin & Galand, 2012; Collie *et al.*, 2016; Jiang *et al.*, 2022; Rees *et al.*, 2020). Par conséquent, selon la SDT, dans le contexte scolaire, les caractéristiques de l’élève, telles que le statut d’immigré ou le contexte linguistique familial, pourraient influencer son sentiment de bien-être par le biais de leurs effets sur la qualité de leurs relations avec l’enseignant et entre pairs.

1.2.1. La satisfaction à l’égard de la relation à l’enseignant

Les interactions positives entre les enseignants et les élèves sont particulièrement bénéfiques à l’intégration scolaire des élèves vulnérables, comme ceux issus de minorités ethniques, linguistiques ou culturelles (OCDE, 2015). Bien que ces élèves sont susceptibles d’apporter un capital linguistique et culturel aux élèves des classes qu’ils fréquentent, ils sont plus à risque de présenter des difficultés scolaires et sociales en raison de la barrière de la langue (OCDE, 2018). Dans ce cadre, les enseignants jouent un rôle essentiel en facilitant l’intégration, l’apprentissage, le développement et la réussite des élèves ayant une autre langue que la langue

d'enseignement (Heineke & Giatsou, 2020; OCDE, 2018) et plus généralement, dans la prédiction de leur santé mentale (e.g. Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, et al., 2019).

Au cours des dix dernières années, les chercheurs en éducation se sont de plus en plus intéressés aux défis posés par l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers comme ceux issus de minorités ethniques et linguistiques (Tan et al., 2017). De nombreuses études ont examiné les attitudes des enseignants à l'égard du bilinguisme des enfants (e.g. Costa et al., 2021; Gkaintartzi et al., 2015; Y. Liu & Evans, 2016) et les dispositifs susceptibles d'aider les enseignants à gérer une classe multiculturelle et à favoriser les compétences scolaires de leurs élèves (OCDE, 2018). Cependant, peu de travaux analysent la perception qu'ont ces élèves de leurs relations à l'enseignant et comment le soutien reçu de l'enseignant peut différer de celui proposé à tous les autres élèves.

Dans leur étude en Italie auprès de 3 130 adolescents immigrés, Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli *et al.* (2019) montrent que lorsque les enseignants adoptent un style d'enseignement qui favorise l'autonomie, les adolescents immigrés ont un bien-être plus élevé. Ce style d'enseignement implique de prendre en compte le point de vue des élèves (affects négatifs et positifs), d'être patient, d'utiliser un langage non contraignant et de favoriser leur motivation scolaire en leur offrant des choix en matière d'apprentissage et d'activités (W. C. Liu et al., 2016). Lorsque l'autonomie de l'élève est soutenue, il se sent compris par son enseignant, respecté et encouragé (W. C. Liu et al., *ibid*), ce qui, selon la SDT, contribue à satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, relation, compétence) et améliore son bien-être (R. M. Ryan & Deci, 2000). Toutefois, selon le rapport de l'OCDE (2018), les élèves issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement ont plus l'impression que leurs professeurs les traitent injustement. Chiu et ses collègues (2012) montrent que par rapport aux élèves autochtones, les élèves immigrés perçoivent leurs relations enseignant-élève comme étant plus faibles et moins soutenantes. Vedder *et al.* (2005) ont interrogé 413 élèves de 10 à 13 ans issus de 27 écoles élémentaires des Pays-Bas. Leurs résultats indiquent que les jeunes immigrés sont plus dépendants du soutien pédagogique de l'enseignant que les élèves néerlandais qui font état d'un niveau plus élevé de soutien pédagogique et émotionnel de la part de leurs parents. En revanche, le soutien perçu de l'enseignant est autant important pour les élèves immigrés que pour les élèves néerlandais. Par ailleurs, selon Van Der Wildt *et al.* (2015), la diversité linguistique des élèves n'est pas liée négativement à leur sentiment d'appartenance à l'école si les enseignants adoptent des pratiques tolérantes à l'égard de ces élèves. De plus, le soutien des enseignants envers les élèves issus de l'immigration améliore leur résilience scolaire (OCDE, 2018). Or, de nombreux enseignants se retrouvent en

difficulté face à la diversité linguistique et culturelle de ces élèves (Gogolin, 2002; Van Der Wildt et al., 2015).

En France, la formation des enseignants des écoles primaires est basée sur un principe implicite que tous les élèves sont francophones et monolingues (Young & Mary, 2009). Les langues minoritaires des élèves n'ont pas leur place dans les programmes et il existe souvent une méconnaissance de la part des enseignants des langues parlées par les élèves à la maison (Young & Hélot, 2006). Dans le cadre d'une formation sur le bi plurilinguisme des élèves en Alsace, Young et Mary (2009) sont allées interroger 64 futurs enseignants du primaire sur leurs besoins vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle des élèves. Les enseignants apparaissent mal formés pour penser la question des langues à l'école, beaucoup se sentent impuissants et appréhendent d'enseigner dans des classes avec des élèves bilingues. Certains enseignants ont même tendance à suggérer aux parents de ne pas parler leur langue minoritaire à leur(s) enfant(s) pour éviter de le(s) perturber et de provoquer des difficultés langagières et/ou scolaires (Nocus, 2022). Des conseils qui, comme le rappelle Barontini (2016), ne sont donnés que vis-à-vis des langues de l'immigration « déconsidérées ». Ce sentiment de ne pas être suffisamment préparé s'observe particulièrement dans les pays latino-américains et les pays européens qui ont récemment connu une augmentation rapide de la diversité linguistique et culturelle au sein de leurs établissements (OCDE, 2015). Le manque de formation des enseignants et l'absence de ressources pédagogiques peuvent exercer une influence sur la perception de la qualité de la relation à l'enseignant par les élèves et impacter leur bien-être à l'école.

1.2.2. La satisfaction des relations paritaires

Pour les élèves issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement, l'école est le principal contexte où ils sont exposés à la culture et à la langue majoritaire du pays (Motti-Stefanidi et al., 2020). Ils doivent apprendre à naviguer entre au moins deux langues/cultures différentes et nouer des relations avec leurs pairs intra- et interethniques. S'ils font l'expérience de rejet et de discrimination par leurs pairs (OCDE, 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001), ou s'ils sont victimes de brimades (A. M. Ryan et al., 2019; Savahl et al., 2018), alors la qualité de leurs relations est impactée négativement, ce qui nuit à leur adaptation scolaire et à leur SWB (Caqueo-Urizar et al., 2019, 2021; Guerra et al., 2019; Safi, 2010; Schmitt et al., 2014). Ces questions préoccupent notamment les décideurs politiques, car elles peuvent avoir un impact important sur les relations entre les groupes immigrés et non immigrés dans l'enfance, mais aussi à l'âge adulte (OECD, 2019b).

Les élèves immigrés ont des niveaux significativement inférieurs d'acceptation par les pairs par rapport aux enfants natifs, ils sont plus isolés ou rejetés socialement et sont victimes de discrimination, comme le révèlent de nombreuses études dans différents pays, comme au Chili (Caqueo-Urizar et al., 2019, 2021), au Portugal (Guerra et al., 2019), en Italie (Alivernini, Cavicchiolo, Girelli, et al., 2019; Palladino et al., 2020) ou en Finlande (Strohmeier et al., 2010). Stevens et al. (2020) obtiennent des résultats similaires dans 26 pays/régions d'Europe malgré les différences entre les pays en matière de politiques de migration et d'intégration, d'attitudes ou d'histoire de la migration. Les victimes de brimades sont souvent ciblées parce qu'elles sont perçues comme différentes (Phillips, 2007, cité par Mendez et al., 2012), que ce soit en raison de leur culture, de leur langue ou de leur apparence. Dans une l'enquête de l'UNICEF en 2016, à laquelle ont participé 100 000 jeunes de 18 pays, 25 % de ceux qui se sont dit victimes de harcèlement l'avaient été en raison de leur origine ethnique (UNESCO, 2017). Une étude qualitative réalisée aux États-Unis auprès de six adolescents (âgés entre 14 et 18 ans) met en avant que la préférence linguistique est une raison majeure des brimades qui ont lieu à l'école. Les adolescents pensent que le fait de préférer parler l'espagnol (langue minoritaire) rend les élèves différents des autres, ce qui les expose davantage aux brimades (Mendez et al., 2012). Certains cacheraient même l'existence de leur langue minoritaire à leurs camarades de classe afin d'être « *comme les autres* » (Dalgalian, 2000, p.100). Les élèves appartenant à des minorités linguistiques sont considérés comme plus vulnérables, au même titre que ceux qui sont pauvres, handicapés, issus de minorités ethniques ou culturelles, et peuvent donc être la cible des auteurs de brimades, mais aussi présenter de plus grands risques d'être victimes de violence et de harcèlement à l'école (UNESCO, 2017).

Au Royaume-Uni, Evans *et al.* (2016) montrent, grâce à des entretiens réalisés auprès d'élèves parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement, que ces derniers ont des niveaux élevés d'anxiété à l'école dû aux difficultés de communication avec leurs pairs à cause de la barrière de la langue. En Suisse, Von Grünigen et ses collaborateurs (2012) se sont intéressés à l'acceptation et à la victimisation par les pairs chez 203 enfants immigrés et 338 enfants natifs de Suisse, tous âgés entre 5 et 6 ans. L'acceptation par les pairs a été évaluée auprès des enfants à l'aide d'une technique de désignation. La victimisation par les pairs et les compétences des enfants en langue majoritaire étaient mesurées à travers les évaluations des enseignants. Les résultats montrent que les enfants issus de l'immigration étaient moins acceptés par leurs pairs que leurs camarades suisses, avec des scores plus faibles en langue majoritaire. Les élèves bilingues se sentiraient souvent isolés de leurs pairs à cause des barrières linguistiques et culturelles (Liu & Evans, 2016). Une étude au Royaume-Uni montre à partir

d'entretiens réalisés auprès d'élèves du primaire et du secondaire, que les élèves parlant en famille une autre langue que la langue majoritaire (anglais) se montraient réticents à utiliser leur langue minoritaire par crainte d'être intimidés, harcelés ou moqués par leurs camarades (Liu & Evans, 2016, *ibid.*). Plus généralement, des auteurs recensent des problèmes et des tensions autour de l'intégration sociale des élèves ayant l'anglais comme langue seconde, tant dans la classe que dans l'école en général (Arnot et al., 2014).

2. La présente étude

Les études qui s'intéressent au bien-être à l'école des élèves en contexte linguistique familial bilingue peuvent avoir recours à des approches théoriques et méthodologies très différentes. Alors que beaucoup d'entre elles utilisent le contexte migratoire pour définir les participants (immigrés-autochtones), d'autres parlent d'élèves issus de minorités ethniques et linguistiques ou de bilinguisme. Cette hétérogénéité rend difficile la comparaison entre les études et la synthèse des résultats. Par ailleurs, les recherches utilisent un large éventail de mesures pour évaluer le bien-être à l'école, allant de l'évaluation du sentiment d'appartenance au niveau d'anxiété, de l'engagement à la motivation scolaire, de la satisfaction scolaire aux attitudes envers l'école. L'ensemble des résultats suggèrent qu'en raison du statut d'immigré des élèves ou de leur langue parlée à la maison, ils sont plus à risque d'être exclus socialement, victimes de brimades, d'éprouver moins de satisfaction à l'égard de leur enseignant et de faire part d'un sentiment plus faible d'appartenance à l'école. Bien que ces études aient enrichi la compréhension de la vie à l'école des enfants qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue, elles ne rendent pas compte de quelle manière le soutien social perçu des enseignants et des pairs explique la satisfaction scolaire de ces élèves et si la force de cette relation diffère des élèves qui vivent dans un contexte monolingue. En outre, déjà trop peu étudiées dans la littérature internationale, les recherches empiriques sur cette question sont très rares en France et encore plus chez les jeunes enfants contrairement aux adolescents. Enfin, cette étude se concentre sur les enfants qui vivent au contact de langues minorées (excepté les langues régionales en métropole), c'est-à-dire peu valorisées avec un statut social inférieur à celui du français (Blanchet, 2012). « *Tous les bilinguismes ne sont pas perçus de la même manière, toutes les langues n'ont pas le même degré de reconnaissance* » (Kremnitz, 2016, p.436). Depuis toujours d'autres langues que le français sont parlées en France, mais certaines seraient dépréciées du fait qu'elles seraient « pauvres », « sans grammaire », et pour ces raisons,

« nuisible » pour le développement de l'enfant (Nocus, 2022). À l'inverse, d'autres langues seraient plus prestigieuses et valorisées, car considérées comme « langue de raison ou savante », et donc dignes d'être enseignées à l'école (Nocus, *ibid.*). À titre d'exemple, le bilinguisme turc/français en France et les compétences des locuteurs ne sont pas valorisés et reconnus contrairement au bilinguisme anglais-français (Kremnitz, 2016). Nous avons donc choisi de ne pas inclure l'anglais dans notre étude (au même titre que l'espagnol ou l'allemand), son statut en tant que *lingua franca* rendant la généralisation et la représentativité difficile vis-à-vis des communautés linguistiques minoritaires qui manquent de reconnaissance en France.

Un grand nombre d'études soulignent que les expériences scolaires des élèves immigrés ou ayant une autre langue que la langue d'enseignement sont plus négatives que celles de leurs pairs autochtones (faible sentiment d'appartenance, harcèlement, anxiété) (Chiu et al., 2012; Evans et al., 2016; OCDE, 2018; Rodríguez et al., 2020). Nous nous attendons donc à ce que les élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue aient des scores de satisfaction scolaire inférieurs à ceux de leurs pairs vivant dans un contexte familial monolingue en français (H1). Comme un score global de bien-être à l'école peut masquer des différences importantes, nous avons examiné deux dimensions du bien-être à l'école. Des études montrent que les élèves issus de l'immigration ou parlant une autre langue que la langue d'enseignement sont également moins satisfaits de leur relation à l'enseignant (Chiu et al., 2012; OCDE, 2018) et ont des expériences négatives avec leurs pairs (e.g. Y. Liu & Evans, 2016; Mendez et al., 2012; Stevens et al., 2020; von Grünigen et al., 2012). Nous nous attendons donc à ce que les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue soient moins satisfaits de leur relation avec leur enseignant (H2) et moins satisfaits de leurs relations avec leurs camarades de classe (H3). Cependant, l'importance des deux types de soutien social perçu par rapport à la satisfaction scolaire globale (H4 et H5) est largement inconnue chez les enfants en contexte bilingue. Une seule étude, à notre connaissance, s'est intéressée à cette question chez 413 élèves aux Pays-Bas (Vedder et al., 2005) et montre que le soutien perçu de l'enseignant et des pairs est autant important pour les élèves immigrés et que pour les élèves néerlandais. En revanche, l'impact négatif des facteurs socioculturels, comme le statut d'immigré, sur la satisfaction à l'école est médiatisé par le soutien des pairs (Alivernini, Cavicchiolo, Girelli, et al., 2019; Flaspohler et al., 2009; Stevens et al., 2020; Walsh et al., 2016). Ces résultats divergents ne nous permettent pas de formuler une hypothèse éclairée sur l'effet modérateur du contexte linguistique familial sur le lien entre le soutien social perçu et la satisfaction scolaire, mais rendent utile de documenter cet effet potentiel.

3. Méthode

3.1. L'échantillonnage

Les 216 élèves de l'étude proviennent de 13 écoles de Loire-Atlantique (France). Les écoles ont été sélectionnées au hasard avec un critère permettant de couvrir différents types d'établissement en termes de strate - écoles publiques situées en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)⁶⁹ ; écoles publiques hors REP/REP+ ; écoles privées⁷⁰. L'ensemble des élèves sont scolarisés dans des établissements publics ou privés ordinaires avec le français comme langue officielle d'enseignement. Les enfants sélectionnés n'ont pas tous reçu l'accord écrit de leurs parents (252 sur 378 sélectionnés). 36 élèves ont été exclus, soit parce qu'ils avaient l'anglais, l'espagnol ou l'allemand comme langue familiale (langues valorisées et enseignées à l'école), soit parce qu'il y avait trop de données manquantes. Sur les 216 participants, 29 % n'ont pas transmis aux chercheurs les questionnaires familiaux permettant d'avoir des informations sur le statut socio-économique (SSE) et le parcours migratoire des familles (pays de naissance des parents et enfants). Les données issues de ces questionnaires ne seront donc pas utilisées.

3.2. Participants

Les 216 élèves (136 filles et 80 garçons) sont scolarisés au cours moyen de deuxième année (CM2, 5th Grade) et sont âgés en moyenne de 10,7 ans (SD = 0.40). 39 % des élèves sont scolarisés dans des écoles publiques REP+, 44 % dans des écoles publiques hors REP/REP+ et 17 % d'enfants sont scolarisés dans des écoles privées. 113 élèves vivent dans un contexte linguistique familial bilingue et 103 dans un contexte linguistique familial monolingue. Le premier groupe est composé d'élèves qui vivent en contact avec le français et une autre langue que le français à la maison, soit par leur père, soit par leur mère, soit par les deux. Ces langues⁷¹

⁶⁹ The classification of a school as REP/REP+ is based on a social index, which is mainly based on family income. REP/REP+ schools have the highest concentration of social difficulties impacting on educational achievement and more pupils whose parents have low incomes.

⁷⁰ Public schools are secular and free, private schools are fee-paying. They both depend on the national education system and must apply the same curricula.

⁷¹ Liste exhaustive des langues minorées représentées dans l'étude : albanais, arabe, comorien, congolais, créole, ingouish, khmer, kurde, lingala, mahorais, malgache, moldave, peul, russe, sango, soninké, soussou, tchéchène, turc, wolof. Nous n'avons pas inclus de familles utilisant l'anglais dans notre étude (pas plus que l'espagnol ou l'allemand), car nous avons choisi d'étudier uniquement les communautés linguistiques minoritaires qui font face à un manque de reconnaissance en France. Aucun enfant de cette étude n'a déclaré parler une langue régionale métropolitaine (par exemple le breton, le corse, le catalan).

parlées en famille sont des langues minorées en France. Le second groupe est composé d'enfants et de parents qui ne parlent que le français à la maison.

La collecte des données n'a pas permis de recueillir des données sur le parcours migratoire de tous les enfants, mais pour ceux dont nous disposons l'information (56 %), les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue sont des élèves nés à l'étranger ou dont au moins un parent est né à l'étranger (principalement en Afrique du Nord/Ouest), et sept enfants nés en France avec deux parents nés en France (Outre-mer). Pour le deuxième groupe d'élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial monolingue en français, pour ceux dont nous avons les informations (88 %), tous sont nés en France avec des parents nés tous les deux en France exceptés six enfants nés en France dont un parent est né en France et l'autre à l'étranger. Ce groupe d'enfants (contexte monolingue) peut être considéré, toute proportion gardée, comme des élèves autochtones ou autochtones d'origine mixte. D'après les enseignants, aucun des 216 enfants ne présente de besoins éducatifs particuliers et tous parlent couramment le français à l'école.

3.3. Mesures

3.3.1. Échelle de satisfaction scolaire globale (Annexe 12)

L'échelle unidimensionnelle de satisfaction scolaire (Guimard et al., 2014) correspond à une sous-échelle de la « *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* » (MSLSS) (Huebner et al., 2012) et évalue les représentations générales des expériences vécues par les élèves à l'école âgés de 8 à 18 ans. Elle est composée de 5 items (« *J'apprends beaucoup de choses à l'école* », « *Je suis content(e) d'aller à l'école* », « *Je me sens bien à l'école* », « *L'école est intéressante* », « *J'aime les activités proposées à l'école* ») et les élèves doivent exprimer leur degré d'accord sur une échelle en 6 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord). Le score de satisfaction scolaire a été évalué sur un score moyen de 6, un score élevé reflétant un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école.

Pour tester sa consistance interne dans le cadre de notre étude, la valeur de l'alpha ($\alpha = .76$) étant fortement dépendante du nombre d'items, Kline (2016) recommande pour des facteurs comportant peu d'items d'utiliser des coefficients de corrélation intraclasses compris entre .20 et .50. Pour cette échelle, la valeur du coefficient est de .38, elle dispose donc d'une bonne consistance interne.

3.3.2. Questionnaire BE-Scol : relations paritaires et relation enseignant-élève (Annexe 13)

Le « *Questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école* » (BE-Scol) (Guimard et al., 2015) permet d'appréhender la satisfaction des écoliers et collégiens à travers six dimensions constituant leur bien-être à l'école : la satisfaction de l'élève à l'égard de la classe, des enseignants, des activités scolaires, des relations paritaires, des évaluations et leur sentiment de sécurité. Cette échelle est la seule connue à ce jour pour évaluer le bien-être perçu des élèves en France (Florin & Guimard, 2017). Elle a été validée auprès de 1 002 élèves (CE2 à la 4e de collège). Dans notre étude, nous nous concentrerons sur deux dimensions : la satisfaction à l'égard de la relation enseignant-élève et à l'égard des relations paritaires⁷², respectivement composée de cinq et quatre items. Pour chaque item, deux situations sont présentées, l'enfant doit choisir auquel des deux enfants il ressemble le plus, puis nuancer sa réponse en indiquant si c'est « *vraiment* » ou « *À peu près comme moi* ». Le niveau de satisfaction des élèves vis-à-vis des deux dimensions a été évalué sur un score moyen de 4, un score élevé reflétant un haut niveau de satisfaction.

Les coefficients de corrélation intraclasse des deux dimensions ont été calculés et, pour respecter les valeurs seuils de Kline (2016), un item a été exclu dans la dimension relative à la relation enseignant-élève (« *Certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles, MAIS d'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles* »). Finalement, les valeurs des coefficients pour les deux dimensions sont de .25 et de .40 et disposent donc d'une bonne consistance interne.

3.3.3. Contexte linguistique familial : monolingue en français ou bilingue ? (Annexe 4)

Afin d'identifier si l'enfant vit dans un contexte linguistique familial monolingue ou bilingue, chaque enfant est interrogé individuellement sur la ou les langues parlées à la maison par sa mère et son père. À la question « *Quelles langues sont parlées à la maison ?* », l'enfant doit choisir pour chaque parent entre trois modalités de réponses : « *toujours le français* » ; « *le français et une ou d'autres langues* » ; « *jamais le français, mais une ou d'autres langues* ». Deux groupes ont été identifiés : (a) les enfants qui ne vivent qu'avec une seule langue au sein de la famille, le français (contexte monolingue) et (b) ceux qui vivent avec le français et une autre langue au sein de la famille, par l'intermédiaire de leur père, de leur mère ou des deux (contexte

⁷² Nous supposons ici que la satisfaction dans le domaine des relations à l'enseignant et aux pairs découle de ce que les élèves vivent réellement dans leurs relations.

bilingue). Au sein de ce groupe d'enfants, 83 % déclarent pratiquer la langue de leur(s) parent(s) au quotidien. Ces langues sont des langues minoritaires, c'est-à-dire des langues peu valorisées, dont le statut social est inférieur à celui du français, de l'espagnol ou de l'allemand par exemple.

3.3.4. Compétences linguistiques en langue majoritaire (français)

L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn et al., 1993) est une adaptation en langue française du « *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* » (PPVT–R) (Dunn & Dunn, 1981). C'est un test psychométrique évaluant l'étendue du vocabulaire en réception en français d'enfants âgés de 2 ans et 6 mois à 18 ans. L'échelle présente 170 items en ordre croissant de difficulté et chaque enfant répond à environ 25 à 50 items selon son niveau. Pour chaque item, l'enfant doit choisir parmi quatre images en noir et blanc, celle qui illustre le mieux la signification du mot cible (exemple : « *Montre-moi le mot... ROUE* » ; « *PIÉTON* »). Un calcul du score brut est réalisé et il est converti en un score normalisé.

3.4. Procédure et considérations éthiques

Les passations ont été réalisées sur trois années (2019, 2020, 2021) et conformément au code de déontologie des psychologues (2012), seuls les enfants dont les parents avaient donné leur accord ont été interrogés. La recherche sur les jeunes enfants soulève des questions éthiques particulières. Le plus important est la nécessité d'obtenir le consentement éclairé des enfants et le consentement écrit des parents avec des lettres d'autorisation. Il est important de s'assurer que les enfants comprennent à la fois leur propre rôle et celui du chercheur. Nous avons commencé toutes les passations en expliquant à l'enfant ce à quoi il s'apprêtait à participer et en garantissant l'anonymat de ses réponses. Nous avons constaté que les enfants étaient très intéressés par l'idée de parler au chercheur de leur vie quotidienne et de leur école. La collecte des données a été gérée par deux chercheurs (deux des quatre auteurs) et dix assistants de recherche (étudiants en master). Les assistants ont reçu une formation complète avant le début de la collecte des données et ont été guidés tout au long du processus si nécessaire. Une première passation s'est réalisée en collectif et les élèves ont répondu aux questionnaires évaluant trois dimensions du bien-être à l'école (satisfaction scolaire globale, à l'égard de l'enseignant et des pairs). Puis, dans un second temps, les élèves ont été interrogés lors d'une passation individuelle, sur les pratiques linguistiques de la famille afin d'identifier leur contexte linguistique familial.

3.5. Analyses statistiques

Des tests de Student ont été réalisés pour tester H1, H2, H3 qui portent sur trois dimensions du bien-être à l'école différences de satisfaction à l'égard des trois variables de l'étude (satisfaction scolaire globale, à l'égard de l'enseignant et des pairs) selon le contexte linguistique familial (bilingue vs monolingue) de l'élève. H4 et H5 visent à savoir si une partie de la relation entre la satisfaction scolaire globale et la satisfaction de la relation enseignant-élève, et de la relation entre la satisfaction scolaire globale et la satisfaction des relations paritaires, est associée au contexte linguistique familial de l'élève (ie. peut être considéré comme un modérateur, voir par exemple Hayes, 2018). L'existence de variables modératrices signifierait que la force ou l'intensité de la relation entre la satisfaction scolaire globale et la satisfaction à l'égard de l'enseignant ou des pairs, dépend du contexte linguistique de l'élève. Un effet modérateur peut être représenté par une interaction entre le contexte linguistique de l'élève (variable modératrice) et les variables relatives aux deux dimensions du bien-être à l'école (variables indépendantes principales) pour influencer la satisfaction scolaire globale (variable dépendante). Pour estimer l'effet d'interaction du contexte linguistique de l'élève, nous utiliserons les coefficients d'une régression multiple hiérarchique, aussi appelée « *régression multiple modérée* » (Hayes, 2018), au sein de laquelle nous contrôlerons le sexe de l'élève, son type d'établissement et ses compétences linguistiques en français.

4. Résultats

4.1. Analyses préliminaires

Les résultats des analyses sont présentés dans le *tableau 11*. Elles montrent que les filles sont plus satisfaites de leur vie à l'école ($M = 5.06$, $DS = 0.76$) que les garçons ($M = 4.77$, $DS = 0.95$), ($t(214) = 2.32$, $p < .05$) et que la satisfaction scolaire globale n'est pas liée à la strate de l'établissement. Concernant le soutien social perçu à l'école (enseignants/pairs), les filles et les garçons ne se différencient pas alors que la strate de l'établissement joue un rôle au niveau de la satisfaction à l'égard de la relation à l'enseignant ($F(2,213) = 4.02$, $p < .05$). Enfin, les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue ont de moins bonnes compétences en français ($M = 101$, $DS = 17.2$) que leurs camarades monolingues ($M = 118$, $DS = 12.3$), $t(201) = 7.92$, $p < .001$. Notons toutefois que les élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue ont une moyenne de 101, ce qui indique que ces derniers ont un niveau en français dans la moyenne des enfants de leur âge. Il en résulte de ces analyses que le

sexe, la strate d'établissement et les compétences linguistiques en français seront utilisés à titre de contrôle dans la suite des analyses.

Tableau 11. Statistiques descriptives (N = 216)

	N	Satisfaction scolaire globale		Satisfaction / relation enseignant		Satisfaction / relations paritaires		Compétences linguistiques en langue majoritaire	
		M/6	SD	M/4	SD	M/4	SD	M	SD
Strate									
Public hors REP/+	85	4.91	0.88	3.02	0.59	3.17	0.73	111	16.3
Public REP+	94	5.04	0.78	2.76	0.76	3.16	0.71	103	17.1
Privé	37	4.83	0.91	3.05	0.64	3.15	0.69	118	13.4
Sexe									
Fille	136	5.06	0.76	2.91	0.70	3.09	0.74	109	16.7
Garçon	80	4.77	0.95	2.82	0.66	3.28	0.65	108	17.7
Contexte linguistique familial									
Monolingue	103	4.83	0.84	3.02	0.58	3.16	0.69	118	12.3
Bilingue	113	5.05	0.84	2.82	0.76	3.17	0.74	101	17.2

4.2. Satisfaction scolaire globale et soutien social perçu (H1, H2, H3)

Les résultats des *T* de Student montrent que les deux groupes ne se distinguent pas significativement concernant leur satisfaction scolaire ($t(214) = -1.91, p = .06$) et leur satisfaction à l'égard des relations paritaires ($t(214) = -0.06, p = .10$). Toutefois, les enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue déclarent être moins satisfaits de leur relation avec leur enseignant ($M = 2.82, DS = 0.76$), contrairement aux enfants vivant dans un contexte linguistique familial monolingue en français ($M = 3.02, DS = 0.58$), ($t(214) = 2.28, p < .05, d = .31$). Le *tableau 12* montre qu'il existe une différence significative entre les deux groupes pour un seul item (*item 5*) de la dimension relative à la relation enseignant-élève. Les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial monolingue en français déclarent se sentir plus aidés par leur maîtresse/maître ($M = 3.27, DS = 0.82$) que les élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue ($M = 2.96, DS = 1.07$), $t(210) = 2.38, p < 0.5$.

Tableau 12. Comparaison des moyennes des élèves vivant dans un contexte linguistique familial monolingue en français et celles de ceux qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue (dimension du BE-Scol : satisfaction/enseignant) à l'aide de tests de Student aux échantillons indépendants.

Items du BE-Scol	Contexte linguistique familial monolingue Moyenne/4 (SD)	Contexte linguistique familial bilingue Moyenne/4 (SD)	<i>t</i>
Dimension satisfaction/enseignant			
5. Certains enfants trouvent que leur maîtresse (maître) les aide suffisamment, MAIS d'autres trouvent qu'elle (il) ne les aide pas assez	3.27 (0.82)	2.96 (1.07)	2.38*
10. Certains enfants trouvent que leur maîtresse (maître) les félicite assez souvent, MAIS d'autres trouvent qu'elle (il) ne les félicite pas assez souvent	2.82 (0.92)	2.66 (1.06)	1.13
22. Certains enfants trouvent que leur maîtresse (maître) sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école, MAIS d'autres trouvent qu'elle (il) ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes	3.08 (0.95)	2.92 (1.10)	1.13
27. Certains enfants trouvent que leur maîtresse (maître) a du mal à faire respecter les règles de la classe, MAIS d'autres trouvent qu'elle (il) sait bien faire respecter les règles de la classe	2.93 (1.01)	2.72 (1.20)	1.43

Note. N = 216, les scores vont de 1 à 4, un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction à l'égard des items.

* $p < .05$

4.3. Le rôle prédictif du soutien social perçu sur la satisfaction scolaire globale selon le contexte linguistique familial (H4, H5)

Les résultats de l'analyse de modération (*voir tableau 13*) montrent un effet significatif de l'interaction entre le contexte linguistique familial et le soutien social perçu des enseignants et des pairs sur la satisfaction scolaire des élèves, toute chose égale par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant le sexe de l'élève, le type d'établissement dans lequel il est scolarisé et ses compétences en français.

Tableau 13. Tableau de régression : analyse de modération du contexte linguistique familial sur le lien entre la satisfaction scolaire et celle à l’égard de la relation à l’enseignant et avec les relations paritaires

Effect	B	95 % CI		SE B	β	R ²
		LL	UL			
						.41
Intercept	2.52***	1.51	3.55	0.52		
Sexe						
1-0	-0.37***	-0.56	-0.18	0.10	-0.21***	
Strate						
2-1	0.21	-0.01	0.42	0.11	0.06	
3-1	0.05	-0.22	0.31	0.13	0.06	
Compétences linguistiques en français	-0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.04	
Contexte bilingue						
1- 0	0.26	-0.75	1.27	0.51	0.22	
Satisfaction à l’égard de la relation à l’enseignant	0.33*	0.07	0.59	0.13	0.27*	
Satisfaction à l’égard des relations paritaires	0.52***	0.30	0.74	0.11	0.43***	
Contexte bilingue*						
Satisfaction à l’égard de la relation à l’enseignant						
(1- 0)*relation à l’enseignant	0.34*	0.03	0.65	0.16	0.28*	
Contexte bilingue*						
Satisfaction à l’égard des relations paritaires						
1- 0*relations paritaires	-0.34*	-0.62	-0.06	0.14	-0.28*	

Note. N = 216

CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit

Sexe : 1 = garçon ; 0 = fille

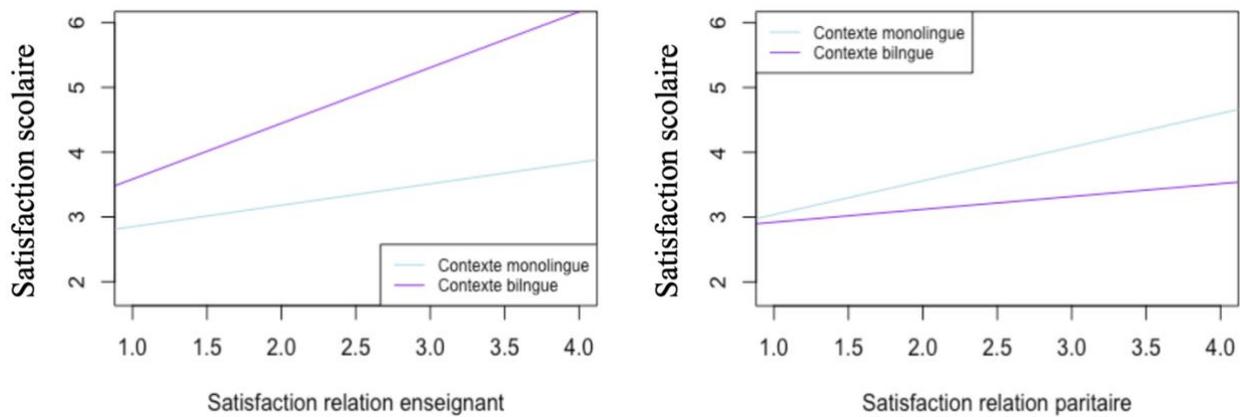
Strate : 1 = Public Hors REP/+ ; 2 = Public REP+ ; 3 = Privé

Contexte bilingue : 1 = contexte bilingue ; 0 = contexte monolingue

* $p < .05$ *** $p < .001$

Pour les élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue, la satisfaction de la relation à l’enseignant contribue plus fortement à leur satisfaction scolaire globale en comparaison aux élèves qui vivent dans un contexte exclusivement français (voir figure 7). En revanche, il apparaît que la satisfaction des relations paritaires contribue plus fortement à la satisfaction scolaire globale des élèves qui vivent dans un contexte familial exclusivement français contrairement aux élèves en contexte linguistique familial bilingue (voir figure 7).

❖ **Figure 7.** Droites de régression de la satisfaction scolaire globale en fonction du soutien social perçu des enseignants et des pairs selon le contexte linguistique familial de l'élève



5. Discussion

Le premier objectif était de comparer les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue avec une langue minorée et ceux qui vivent dans un contexte linguistique familial monolingue en français, sur différentes dimensions de leur bien-être subjectif à l'école (satisfaction scolaire globale, à l'égard des enseignants et à l'égard des pairs). Le second objectif était d'explorer si et dans quelle mesure l'importance du soutien social des pairs et des enseignants pour la satisfaction scolaire diffère entre les deux groupes d'élèves. Tout d'abord, les résultats révèlent que les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue avec une langue minorée et ceux qui vivent dans un contexte linguistique familial monolingue en français ne se distinguent pas significativement concernant leur satisfaction scolaire globale. Ce résultat va à l'encontre des enquêtes PISA qui stipulent que les adolescents issus de l'immigration ou parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement font part d'un sentiment d'appartenance plus faible à l'école en comparaison à leurs pairs autochtones (OCDE, 2015, 2018). Toutefois, il rejoint ceux de Guerra et al. (2019) et Vedder et al. (2005), qui évaluent des concepts similaires au nôtre. En effet, dans leurs études, ils évaluent la satisfaction des élèves à l'égard de l'école, ce qui suggère que la disparité des résultats peut s'expliquer par les méthodologies utilisées et les aspects évalués pour mesurer le bien-être à l'école.

Ensuite, les résultats montrent que les enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue se déclarent moins satisfaits de leur relation avec leur enseignant que ceux vivant dans un contexte linguistique familial monolingue en français. Plus précisément, les

élèves appartenant aux minorités linguistiques se sentent moins soutenus par leur enseignant alors que la qualité perçue de leur relation avec l'enseignant contribue plus fortement à leur satisfaction scolaire en comparaison aux élèves qui vivent dans un contexte exclusivement français. Cette contribution plus importante du soutien des enseignants dans l'explication de la satisfaction scolaire pour les élèves qui vivent dans un contexte bilingue avec une langue minorée peut être expliquée par le fait que ces élèves ne disposent pas d'un soutien suffisant par les parents à la maison. Ils sont donc susceptibles d'être plus dépendants du soutien des enseignants que ceux qui vivent dans un contexte familial monolingue en français (Vedder et al., 2005). Les parents bilingues, en particulier ceux qui ont un faible niveau dans la langue de l'enseignement, ne disposent pas toujours de connaissances ou de compréhension suffisantes sur le système scolaire (bulletins scolaires, matières, sujets d'examen, etc.) (Evans et al., 2016). Par conséquent, ils éprouvent des difficultés à aider leur(s) enfant(s) dans leurs devoirs, leurs évaluations, ce qui peut impacter le soutien perçu des enfants. De plus, ce sont des parents qui manquent de confiance en eux pour s'engager avec l'école (Evans et al., *ibid.*). Une communication efficace entre l'école et la maison est cruciale pour favoriser le soutien des parents nécessaire à la réussite scolaire et au bien-être à l'école de leurs enfants. Des rencontres avec les parents, autour d'un projet pédagogique, permettraient de créer des liens entre la maison et l'école et participeraient à la reconnaissance des langues minorées des enfants et des parents : « *pour les enfants qui ont vu leurs propres parents intervenir dans les classes, il y a eu une réelle prise de conscience de l'importance des savoirs que détiennent leurs parents, une fierté face à la légitimation par l'école de ce savoir* » (Young & Hélot, 2006, p. 216). Ces séances consacrées à la langue et à la culture des élèves bilingues sembleraient également avoir des effets sur ces enfants en leur procurant un sentiment de fierté et d'affirmation de soi : « *le bilinguisme des élèves [...] a été valorisé : certains enfants ont ainsi trouvé leur place dans la classe.* » (Young & Hélot, 2006, p. 221). Lorsque la différence linguistique est valorisée et considérée comme une norme sociale, les langues minoritaires des élèves en contexte bilingue peuvent être vues comme des ressources linguistiques partagées qui appartiennent à tous, y compris aux élèves monolingues (Liu & Evans, 2016). Les résultats de cette étude suggèrent également qu'au cours de leur formation, les enseignants devraient être davantage sensibilisés aux besoins éducatifs des élèves ayant une autre langue que la langue de l'enseignement dans le but d'établir de meilleures relations avec eux et de satisfaire leurs besoins. Accepter et valoriser les langues des élèves en classe peut renforcer leur sentiment d'autonomie (Liu & Evans, 2016), essentielle à leur bien-être (R. M. Ryan & Deci, 2000). Un moyen de satisfaire ce besoin d'autonomie est d'autoriser l'élève à partager ses ressources culturelles et

linguistiques (Bauer et al., 2021). Par ailleurs, l'effet modérateur du contexte linguistique familial est significatif après contrôle des compétences en français ce qui permet de nuancer les résultats des études qui stipulent que les compétences en langue sont non seulement importantes pour la réussite scolaire, mais qu'elles sont aussi essentielles pour le sentiment d'appartenance à l'école (OCDE, 2018). La satisfaction à l'égard de l'école ne repose pas uniquement sur l'élève et ses compétences en langue, mais sur l'école dans son ensemble (Liu & Evans, 2016) et l'accueil de la diversité linguistique par l'enseignant dans la classe.

Enfin, contrairement aux attentes, les deux groupes ne se distinguent pas vis-à-vis de leur satisfaction à l'égard des relations paritaires. Il est important de noter que les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue ont déjà acquis des compétences linguistiques satisfaisantes en français (voir tableau 11), ce qui a pu faciliter la communication avec leurs camarades et favoriser leur acceptation, conformément aux études montrant que la maîtrise de la langue majoritaire est liée positivement à l'acceptation par les pairs pour les enfants issus de l'immigration (Evans et al., 2016; Y. Liu & Evans, 2016; von Grünigen et al., 2012). De plus, les élèves interrogés sont scolarisés en dernière année d'école élémentaire, ce qui veut dire que la majorité d'entre eux cohabite au sein de la même école, voire de la même classe depuis plusieurs années. Cela rejoint les résultats d'une étude longitudinale réalisée en Grèce auprès de 1 057 élèves (âge moyen T1 : 12,7 ans) qui montre que le rejet initial des adolescents immigrés au début de l'étude (T1) a complètement disparu au cours des trois années de cohabitation au collège (T3) (Asendorpf & Motti-Stefanidi, 2017). Par ailleurs, notre étude suggère que la satisfaction des relations paritaires contribue plus fortement à la satisfaction scolaire des élèves qui vivent dans un contexte exclusivement français contrairement aux élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue. Nous supposons, comme Schwarz *et al.* (2012), que le degré d'importance accordé aux relations paritaires peut être influencé par la culture. Dans leur étude interculturelle comparant 11 pays, les résultats indiquent que plus les valeurs familiales (obligations familiales, hiérarchie et obéissance des enfants, orientation vers la famille plutôt que vers l'individuation, liens étroits entre parents et enfants) sont importantes dans la culture concernée, plus l'association entre l'acceptation par les pairs et la satisfaction de vie des adolescents est faible. Par exemple, pour les adolescents français dont la culture individualiste met l'accent sur une plus grande indépendance par rapport à la famille, la relation entre la satisfaction à l'égard des amis et la satisfaction de vie était plus forte que pour les adolescents dont la culture valorise les valeurs familiales (Inde, Afrique du Sud, Indonésie). Bien que cette étude mesure la satisfaction de vie globale des enfants et non leur satisfaction

scolaire, elle est intéressante, car elle propose une hypothèse susceptible de contribuer à expliquer notre résultat surprenant.

5.1. Limites

La pandémie de la COVID-19 a grandement perturbé le recueil de données, en réduisant le nombre de participants et en freinant les retours des questionnaires adressés aux familles qui renseignaient leur SSE et leur parcours migratoire. Deux premières limites en découlent. Tout d'abord, nous n'avons pas pu inclure le SSE des familles dans notre modèle alors que les désavantages liés au statut socioéconomique sont liés à des résultats scolaires plus faibles dans les populations immigrées (Dimitrova et al., 2016) et à des difficultés avec les pairs exacerbées chez les immigrés vivant dans la pauvreté (Bianchi et al., 2021). De plus, le rapport de l'OCDE (2018) montre que la France est un pays où les politiques de réduction des désavantages socio-économiques pourraient avoir des effets bénéfiques sur la réduction des différences de niveau scolaire entre les élèves immigrés et les élèves autochtones. Toutefois, cette limite a été palliée en contrôlant la strate de l'établissement dans les analyses statistiques, mais il serait important dans de futures recherches d'inclure le SSE des familles dans les modèles étudiés. La deuxième limite concerne le manque d'informations sur le statut d'immigration des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue alors que de nombreuses études soulignent des différences de satisfaction à l'égard de l'école et des pairs entre les enfants de première et deuxième génération (Guerra et al., 2019; Motti-Stefanidi et al., 2012; Stevens et al., 2020). Une troisième limite concerne le fait que cette étude est transversale (Alivernini, Cavicchiolo, Girelli, et al., 2019; Caqueo-Urizar et al., 2021; Guerra et al., 2019). Le recours à des modèles longitudinaux permettrait d'approfondir les résultats de l'étude et de clarifier les relations entre la satisfaction scolaire et le soutien social perçu des élèves en contexte bilingue.

6. Conclusion

Cette étude apporte de nouvelles perspectives quant aux facteurs explicatifs du bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue avec une langue minorée. Elle est aussi, à notre connaissance, la première à étudier le bien-être à l'école de ces élèves en France en utilisant une approche multidimensionnelle pour le décrire. Les résultats révèlent principalement que le soutien des enseignants contribue plus fortement à la satisfaction scolaire des élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue alors que ces

derniers sont moins satisfaits du soutien de leurs enseignants. Ce constat invite à former les enseignants aux besoins de ces élèves (Young & Mary, 2016), tout en veillant à ce que ceux qui le souhaitent puissent conserver leur langue minoritaire (OCDE, 2015), l'utilisation de cette langue étant essentielle à leur satisfaction de vie (Humeau et al., 2023). Cependant, il est regrettable qu'en réalisant notre étude, nous ayons omis d'interroger le point de vue des enseignants. Des recherches futures sont nécessaires pour comparer les perceptions des enfants avec la manière dont les enseignants peuvent mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle dans leurs classes. Plus largement, examinez les liens entre l'école et l'utilisation des langues dans la famille permettrait de répondre aux nouveaux enjeux de la recherche sur les politiques linguistiques familiales (FLP) (Smith-Christmas, 2017). Enfin, sur la base de nos résultats, nous pensons qu'il est aussi important d'insister sur l'absence de différences entre les groupes dans deux dimensions du bien-être à l'école (satisfaction scolaire globale et à l'égard des relations paritaires) et d'aborder la diversité linguistique et culturelle de manière positive (Strohmeier et al., 2010). Ces résultats peuvent servir de guide et de repère aux professionnels de l'éducation qui accueillent dans leurs classes des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue. L'école a un rôle à jouer pour « *préparer tous les élèves à un monde où chacun aurait la volonté et la capacité de collaborer avec les autres, quelles que soient leurs origines culturelles [et linguistiques], d'apprécier des idées, des opinions et des valeurs différentes, et de vivre ensemble en tant qu'individus* » (OCDE, 2015, p.1).

Discussion générale

L'intérêt pour l'étude de la capacité d'agir des enfants dans le maintien des langues minoritaires et l'élaboration des FLP s'est accru au cours des dernières années en lien notamment avec le courant des *Childhood studies* (Smith-Christmas, 2021) qui reconnaît l'enfant comme étant capable de faire ses propres choix et d'exprimer ses propres idées. L'essor de ces travaux et les théories initiales de la psychologie, qui suggèrent que l'enfant est acteur de son développement, impliquent de penser et d'étudier le rôle des pratiques linguistiques des parents autant que les perceptions de l'enfant dans les recherches sur le maintien des langues minoritaires. Les enfants sont reconnus comme des êtres à part entière et disposant de droits, promus par le biais de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989). Les pays l'ayant ratifiée s'engagent à prendre en compte, à reconnaître et à valoriser leur point de vue. Les travaux sur le bien-être subjectif de l'enfant sont en accord avec ces préconisations en s'appuyant sur l'auto-évaluation des enfants. Toutefois, dans les recherches sur le maintien des langues minoritaires, l'absence de connaissance sur le bien-être subjectif des enfants est criante. La focalisation des recherches sur le développement cognitif et langagier des enfants en contexte bilingue a longtemps conduit les chercheurs à ne s'intéresser à l'enfant qu'en tant que récepteur passif des influences de son environnement, principalement de ses parents, et à omettre d'interroger les perceptions des enfants, notamment vis-à-vis de leur bien-être global et à l'école. De fait, l'objectif général de la thèse est d'étudier le point de vue des enfants de 10 ans, vivant dans un contexte linguistique familial bilingue, sur leurs langues, leur vie en général et leurs expériences de vie à l'école.

Trois études complémentaires ont été réalisées. La première s'est attachée à étudier la capacité d'agir (*child agency*) des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire, à travers l'étude de leurs attitudes linguistiques. La deuxième avait pour but d'identifier les facteurs qui participent au bien-être subjectif des enfants en lien avec leur contexte linguistique familial bilingue et la pratique d'une langue minorée. Enfin, la troisième visait à comprendre ce qui favorise, en France métropolitaine, le bien-être à l'école des enfants de 10 ans parlant en famille une autre langue que la langue de l'enseignement, à la lumière de leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants.

Dans cette dernière partie, nous mettrons en avant les apports essentiels de cette thèse et nous discuterons les principaux résultats issus des trois études au regard de la littérature scientifique. Nous pointerons ensuite un certain nombre de limites méthodologiques pour enfin proposer quelques perspectives de recherche et leurs possibles applications.

APPORTS DE LA THESE : DISCUSSION DES RESULTATS

1. L'enfant acteur de son développement bilingue

Le premier apport de ce travail concerne le rôle des facteurs individuels de l'enfant âgé de 10 ans dans le maintien de sa langue minoritaire, tels que ses attitudes linguistiques. Les résultats de la première étude (article 1) confirment d'une part qu'en France métropolitaine, les pratiques linguistiques des parents jouent un rôle essentiel dans le maintien de la langue minoritaire des enfants. Nos résultats montrent que l'utilisation de la langue minoritaire par les deux parents à la maison favorise le maintien de cette langue chez les enfants. En revanche, si les deux parents utilisent la langue majoritaire et qu'un seul utilise la langue minoritaire, l'impact sur l'utilisation de la langue minoritaire par l'enfant est négatif. Ces résultats rejoignent ceux des études réalisées en Belgique (De Houwer, 2007), aux États-Unis (Hoff et al., 2014) ou en Australie (McLeod et al., 2015) qui stipulent qu'une exposition importante à la langue minoritaire de la part des parents est essentielle et recommandée pour soutenir le développement bilingue de leurs enfants. D'autre part, cette étude montre de manière inédite qu'en plus des pratiques linguistiques parentales, les attitudes linguistiques des enfants prédisent l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant. Les attitudes linguistiques des enfants jouent un rôle important, d'autant plus lorsque la langue minoritaire est peu utilisée par les deux parents. Ce résultat corrobore l'idée que l'enfant est acteur de son développement bilingue.

Cette première étude s'inscrit dans les nouveaux enjeux du domaine de recherche des FLP qui s'intéressent à la capacité d'agir des enfants dans le maintien de leurs langues minoritaires en recueillant leur point de vue sur leur langue. Une mesure directe qui donne la parole aux enfants a été utilisée afin de contrebalancer les limites de certaines études qui utilisent des mesures indirectes comme l'observation et qui reposent sur des indicateurs renseignés par les parents (Smith-Christmas, 2017). Les résultats montrent que les attitudes linguistiques des enfants prédisent leur utilisation de la langue minoritaire. Les enfants sont actifs dans le développement de leur bilinguisme. De plus, lorsque le développement bilingue de l'enfant n'est pas soutenu par une utilisation active de la langue chez les deux parents à la maison, les attitudes des enfants sont encore plus primordiales et décisives. Ces résultats démontrent que les enfants sont des co-acteurs dans la manière dont une langue peut (ou ne peut pas) être

maintenue (Smith-Christmas, 2020). Le maintien de la langue minoritaire n'est donc pas uniquement le reflet de ce que les parents pensent de la langue, de la manière dont ils l'utilisent et des efforts qu'ils font pour la maintenir.

Grâce à notre étude (article 1), on sait maintenant que les attitudes linguistiques des enfants envers leur langue minoritaire impactent la manière dont une langue peut (ou ne peut pas) être maintenue et qu'elles médiatisent la relation entre les pratiques linguistiques parentales et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant, très souvent étudiée et comprise comme une relation directe. En effet, à notre connaissance, rares sont les recherches qui étudient les facteurs qui médiatisent cette relation. De plus en plus d'études tendent à montrer que cette relation serait bidirectionnelle. Les pratiques linguistiques des parents influencent l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant (Cheung et al., 2018; De Houwer, 2007; Devichi & Maziere, 2020; Dixon et al., 2012; Duursma et al., 2007; Hammer et al., 2009; Hoff et al., 2014; McLeod et al., 2015; Pearson, 2007; Saravanan, 2001). D'autres, plus récentes, montrent que les enfants peuvent contraindre le maintien de la langue minoritaire en influençant les pratiques linguistiques des parents et en accélérant le passage des parents à la langue majoritaire (Smith-Christmas, 2020). Si les enfants refusent de parler la langue minoritaire alors les parents renonceront à la leur parler et adapteront leur répertoire linguistique pour répondre aux nouveaux besoins de leurs enfants (De Houwer, 2020b). Smith-Christmas (2021) montre, dans son étude réalisée auprès d'une famille vivant en Irlande, composée de parents nés en Pologne et de leurs deux filles nées en Irlande, que les enfants expriment aussi leur agentivité à travers le choix de la langue dans les interactions entre frères et sœurs. Elle suggère que le fait que les deux sœurs utilisent l'anglais pour échanger entre elles va à l'encontre de la FLP pro-polonaise mise en place par les parents, ce qui « *peut constituer un facteur de précipitation potentiel pour le changement de langue au sein de la famille*⁷³ » (Mirvahedi & Cavallaro, 2020, cités par Smith-Christmas, 2021). Notre étude apporte des résultats complémentaires, à un autre niveau, en montrant que l'impact des pratiques linguistiques des parents sur l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant n'est pas uniquement direct et que l'effet de ces pratiques relève aussi de l'intervention d'un facteur intermédiaire, les attitudes linguistiques des enfants. Nous considérons donc que les attitudes linguistiques des enfants dans les interactions familiales peuvent être considérées comme « agentives ». Par ailleurs, à défaut d'être considérée comme un élément de résistance vis-à-vis des FLP pro-minoritaires, la capacité d'agir de l'enfant, ici illustrée par ses attitudes linguistiques, peut être identifiée comme un moyen de support à

⁷³ Notre traduction de l'anglais : “*can be a potential precipitating step for language shift within the family*” (Smith-Christmas, 2021, p.360).

l'utilisation de la langue minoritaire. Il y a naturellement des limites à la manière dont ce résultat contribue à l'explication du sujet vaste et complexe qu'est l'agence de l'enfant dans les FLP. Toutefois, nous espérons qu'il fournit un moyen concret d'illustrer la façon dont les enfants expriment leur agentivité à travers leurs attitudes linguistiques.

Pour conclure, cette première étude suggère que les caractéristiques de l'environnement immédiat de l'enfant telles que les pratiques linguistiques parentales (*microsystème* de la famille) et les caractéristiques intrinsèques de l'enfant comme ses attitudes linguistiques (*ontosystème*) agissent sur son développement bilingue et le maintien de sa langue minoritaire. Dans le prolongement de la prise en compte de l'enfant et de ses caractéristiques individuelles, le point suivant se situe une nouvelle fois au niveau de *l'ontosystème* et se porte sur le lien entre les aspects affectifs et émotionnels tel que le bien-être subjectif et le maintien des langues.

2. Vers une meilleure compréhension du bien-être subjectif des enfants en contexte bilingue

Au-delà de l'étude des facteurs individuels qui favorisent le maintien des langues minoritaires chez l'enfant qui a fait l'objet de la première étude (article 1), nous nous sommes intéressés dans la deuxième étude (article 2) à certains facteurs liés à la question du maintien des langues qui favorisent le bien-être subjectif des enfants. S'intéresser au maintien des langues nécessite de prendre en compte le contexte linguistique familial dans lequel s'inscrivent les enfants. À travers l'évaluation de certains facteurs liés à ce contexte linguistique (pratiques linguistiques parentales, utilisation des langues – minoritaire et majoritaire – et compétences linguistiques dans ces langues), notre deuxième étude permet d'identifier ceux qui favorisent le bien-être des enfants. Premièrement, conformément aux préconisations de la CIDE, cette recherche s'appuie sur l'autoévaluation des enfants. La CIDE souligne que leur voix doit être entendue, prise en compte et valorisée. Dans ce cadre, leur satisfaction à l'égard de leur vie est un indicateur que nous avons utilisé pour évaluer leur bien-être subjectif. Deuxièmement, nous avons utilisé une approche quantitative, ce qui nous a permis de proposer un modèle de régression qui inclut l'ensemble des variables citées précédemment. Il nous a permis d'aller plus loin que les études antérieures qui ne déterminent pas si ce sont les connaissances ou l'utilisation active de la langue minoritaire qui sont associées à des niveaux de bien-être plus élevés. Troisièmement, à l'instar de la revue de question de Müller et al. (2020), intitulée

« *Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review* », les pratiques linguistiques parentales sont très peu considérées dans les études empiriques et quantitatives sur le lien entre le bilinguisme et le bien-être subjectif des enfants. Nous avons donc décidé d'inclure cette variable dans notre modèle de régression pour faire avancer la compréhension du bien-être subjectif des enfants et faire évoluer le domaine de recherche sur les FLP. Enfin, de la même manière que pour la première étude (article 1), cette recherche porte sur le bien-être subjectif des enfants de 10 ans vivant au contact d'une langue minorée en France métropolitaine, c'est-à-dire peu valorisée, à l'image des langues issues de l'immigration telles que l'arabe ou le turc (Akinci, 2016; Barontini, 2016) et les langues régionales d'Outre-mer comme les créoles (CESE, 2019).

2.1. Les facteurs prédictifs du bien-être subjectif des enfants en contexte bilingue

L'objectif de la deuxième étude (article 2) était d'analyser les relations entre le bien-être subjectif, évalué à l'aide d'un score de satisfaction de vie globale, deux caractéristiques individuelles de l'enfant (compétence linguistique et utilisation linguistique) et une caractéristique du *microsystème* de la famille (pratiques linguistiques parentales, composante des FLP). On s'attendait à ce que ces trois variables prédisent de la satisfaction de vie des enfants âgés de 10 ans (Boutakidis et al., 2011; Collins et al., 2011; De Houwer, 2020a; Fillmore, 2000; Han, 2010; Oh & Fuligni, 2010; Sari et al., 2019; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000). Les résultats montrent que 1) les compétences en langue majoritaire (français) des enfants ne sont pas liées à la satisfaction de vie des enfants, contrairement aux compétences en langue minoritaire, 2) les pratiques linguistiques parentales et l'utilisation de la langue minoritaire par l'enfant à la maison sont les deux seules variables qui prédisent significativement la satisfaction de vie des enfants. Ces résultats contredisent notre hypothèse et les recherches qui montrent que de bonnes compétences dans les deux langues sont essentielles pour le bien-être des enfants (Collins et al., 2011; Han, 2010). Nos résultats rejoignent cependant une étude plus récente qui montre que le bien-être des adolescents indonésiens s'explique davantage par l'usage de la langue que par les compétences (Sari et al., 2019). Enfin, le résultat selon lequel les pratiques linguistiques parentales prédisent la satisfaction de vie des enfants a des implications à deux niveaux. Premièrement, il apporte une preuve empirique que les pratiques linguistiques parentales jouent un rôle dans le

développement d'un *bilinguisme harmonieux*. Deuxièmement, il ouvre des pistes de réflexion sur la place du bien-être de l'enfant dans l'étude des politiques linguistiques familiales.

2.2. Une contribution à l'étude du *bilinguisme harmonieux*

Pour rappel, le *bilinguisme harmonieux* est atteint lorsque le bien-être de l'enfant n'est pas affecté négativement par des facteurs liés à son milieu bilingue (De Houwer, 2015, 2017). À l'inverse, le bien-être de l'enfant peut être négativement impacté si l'enfant se trouve dans une situation de *bilinguisme conflictuel*, c'est-à-dire si l'utilisation de la langue minoritaire est vécue comme un problème et si l'enfant « se sent mal » à cause de sa situation linguistique. À partir de ses différentes recherches, De Houwer (2017, 2020a) conclue qu'il y a moins de risque de *bilinguisme conflictuel* lorsque les enfants parlent la langue parlée à la maison. Le *bilinguisme harmonieux* serait compromis si l'enfant élevé dans les deux langues n'en parle qu'une seule (De Houwer, 2015). Cette deuxième étude fournit des preuves empiriques pour comprendre les facteurs qui favorisent le bien-être de ces enfants en fonction de leur contexte linguistique familial, autrement dit leur *bilinguisme harmonieux*. En effet, d'après nos résultats, les pratiques linguistiques des enfants et des parents prédisent la satisfaction de vie des enfants. Plus précisément, ce sont les enfants qui déclarent préférer utiliser leur langue minoritaire à la maison qui ont une meilleure satisfaction de vie que ceux qui déclarent ne pas l'utiliser. De plus, les enfants dont les deux parents utilisent la langue minoritaire, de manière exclusive ou avec la langue majoritaire, sont plus satisfaits de leur vie que ceux qui ont seulement un des deux parents qui parle la langue minoritaire au côté de la langue majoritaire. Par ailleurs, bien que liées à la satisfaction de vie des enfants, les compétences linguistiques en langue minoritaire n'interviennent pas significativement dans le modèle de régression. Ce résultat contribue donc à répondre aux recommandations de Müller et al. (2020) de « *démêler si c'est la connaissance seule ou l'utilisation active qui sont associées à des niveaux plus élevés de bien-être de l'enfant* »⁷⁴ (p. 1062). La deuxième étude de la thèse est, à notre connaissance, la première à apporter des résultats dans le contexte français en lien avec le concept de *bilinguisme harmonieux*.

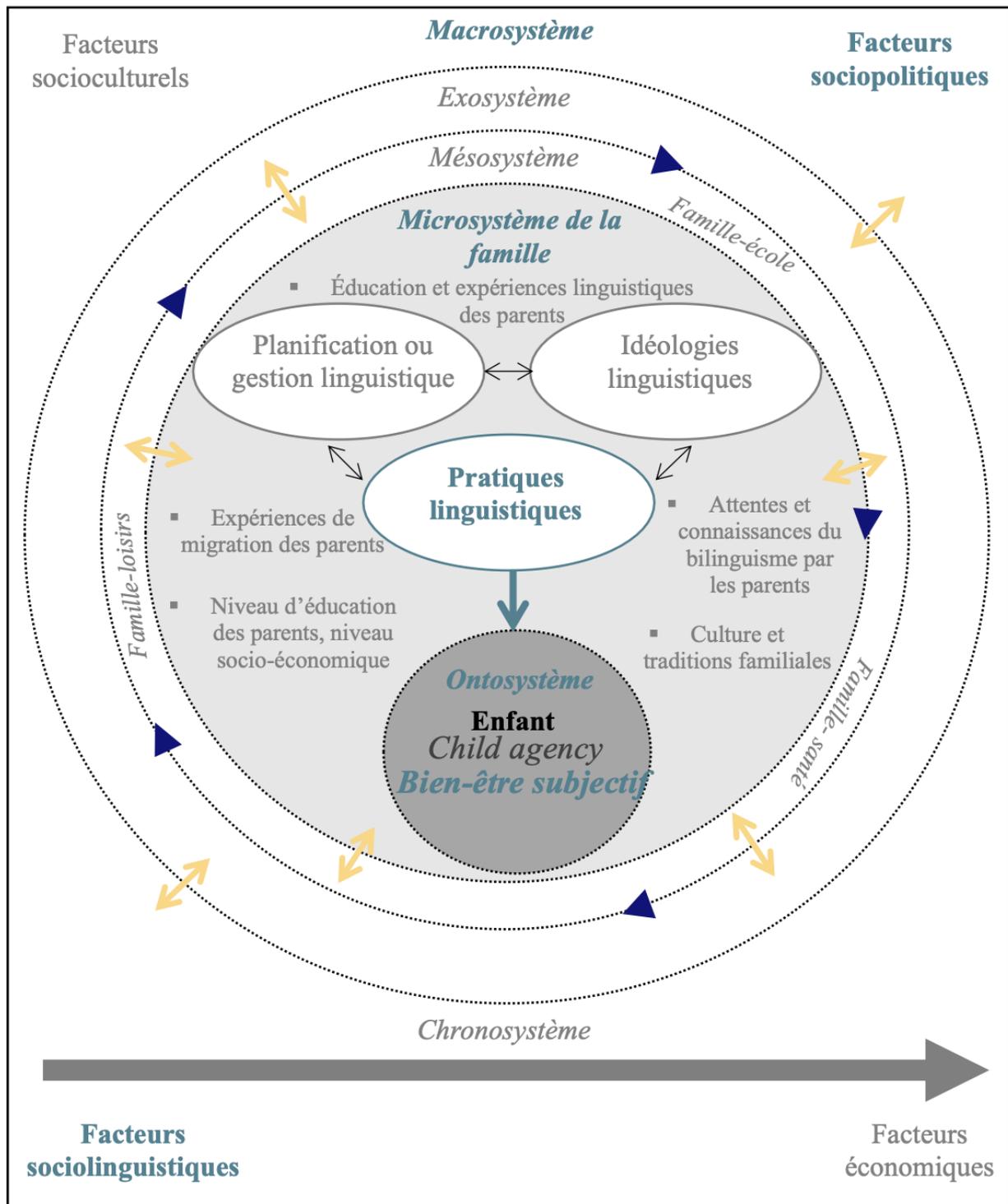
⁷⁴ Notre traduction de l'anglais : “*disentangle whether it is knowledge alone or active use that are associated with higher levels of child well-being*” (Müller et al., 2020, p.1062).

2.3. Le bien-être de l'enfant comme quatrième composante des politiques linguistiques familiales

Les résultats de la deuxième étude ont également des implications dans le domaine de recherche des FLP. Ce courant de recherche qui porte sur la manière dont les langues sont apprises, utilisées, gérées et négociées au sein des familles (K. A. King et al., 2008), a longtemps négligé les besoins émotionnels et affectifs des enfants au profit de leurs résultats linguistiques. Ce n'est que très récemment, avec l'essor des recherches sur la capacité d'agir des enfants, que ces derniers commencent à être considérés comme des acteurs de leur développement bilingue. Dans ce cadre, leur point de vue est important à prendre en compte ainsi que leurs perceptions vis-à-vis de leurs expériences de vie (satisfaction de vie). Notre deuxième étude a donc permis d'initier de nouvelles explorations concernant le domaine psychoaffectif dans les recherches en FLP en utilisant les conceptions et méthodologies issues de la psychologie. Les recherches en FLP devraient inclure le bien-être des enfants en tant que « quatrième » composante afin de mieux comprendre les liens entre le maintien des langues minoritaires des enfants et leur développement socioaffectif. Les politiques linguistiques de la famille ne devraient pas seulement être liées aux croyances et aux objectifs des parents, mais aussi aux besoins émotionnels et affectifs des enfants. Le bien-être subjectif de l'enfant fait partie intégrante de *l'ontosystème*, c'est-à-dire des caractéristiques individuelles de l'enfant qui participent à son développement. Il doit donc être étudié, au même titre que sa capacité d'agir ou des pratiques, idéologies et gestion linguistiques des parents.

La figure ci-dessous (*figure 8*) reprend le modèle dynamique des politiques linguistiques familiales illustré à partir du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979-1986) présenté dans le chapitre 1 de l'approche théorique, en ajoutant une dimension affective et émotionnelle, le bien-être subjectif des enfants.

❖ **Figure 8.** Nouvelle conceptualisation du modèle des FLP proposée à l'issue de ce travail doctoral.



Les éléments en bleu représentent les facteurs étudiés dans la deuxième étude de la thèse (article 2) et les éléments en gris clair sont ceux qui n'ont pas fait l'objet de notre travail (exemple : le mésosystème, le chronosystème, les idéologies linguistiques parentales, le niveau d'éducation des parents, etc.). Cette schématisation permet de rendre compte de la

pluralité des variables à prendre en compte dans l'étude du bien-être et du maintien des langues minoritaires. Les perspectives de travail sont considérables et il nous incombe, en tant que chercheurs, de veiller à faire évoluer le domaine vers une prise en compte des besoins des enfants. Certaines perspectives seront proposées plus loin.

Nous terminerons ce chapitre sur les apports de la thèse avec une partie consacrée à un autre système qui participe au développement de l'enfant, le *microsystème* de l'école. L'école est un lieu essentiel dans vie des élèves, c'est un contexte important de l'étude du bien-être des enfants. L'étude de ce contexte spécifique est également un enjeu dans l'étude du maintien des langues minoritaires, dans le sens où les expériences vécues à l'école peuvent contribuer à la valorisation de la langue minoritaire et par conséquent, à son utilisation à la maison (Smith-Christmas, 2017).

3. Des données préliminaires sur le bien-être à l'école des élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue

Le troisième intérêt de ce travail doctoral est de fournir des éléments de compréhension quant au bien-être scolaire perçu des enfants qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue, à la lumière de leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants. Les rares études qui s'intéressent aux perceptions des élèves issus de l'immigration ou ayant une autre langue que la langue d'enseignement portent uniquement sur les expériences scolaires globales de ces élèves (Chiu et al., 2012; Evans et al., 2016; OCDE, 2018; Rodríguez et al., 2020) et ne prennent pas en compte les différentes dimensions qui constituent le bien-être à l'école. L'utilisation du questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école (BE-Scol, Guimard et al., 2015) présente un intérêt majeur, car il participe à une meilleure compréhension de ce que les enfants perçoivent de leurs différentes expériences de l'école grâce à l'identification des dimensions constitutives de leur bien-être scolaire.

3.1. Des élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue autant satisfaits de l'école que les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial monolingue

Tout d'abord, les résultats issus de la troisième étude (article 3), révèlent que les élèves en contexte bilingue et monolingue ne se distinguent pas significativement concernant leur

satisfaction scolaire globale. Ces résultats corroborent ceux d'études antérieures réalisées au Portugal (Guerra et al., 2019) et aux Pays-Bas (Vedder, 2005), qui montrent qu'il n'existe pas de différence de satisfaction scolaire ou de bien-être perçue à l'école entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones. Néanmoins, notre étude s'en distingue, car à défaut d'examiner le contexte migratoire des élèves, elle prend en compte le contexte linguistique familial dans lequel ils évoluent. Elle compare les élèves qui vivent dans un contexte familial où seul le français est employé et un contexte linguistique familial où une autre langue est utilisée en plus du français, cette langue étant peu valorisée en société et à l'école. L'intérêt de notre recherche se situe donc à ce niveau, c'est-à-dire que nous étudions le bien-être à l'école des élèves qui peuvent être confrontés à la dévalorisation de leur bilinguisme ou de la langue minoritaire parlée dans leur famille. Il n'est pas rare de constater que certains professionnels suggèrent aux parents de ne pas parler leur langue minoritaire à leur(s) enfant(s) pour éviter de le(s) perturber et de provoquer des difficultés langagières et/ou scolaires (Nocus, 2022). Des conseils qui, comme le rappelle Barontini (2016), ne sont donnés que vis-à-vis des langues de l'immigration « déconsidérées », c'est-à-dire qui ont un faible statut social dans la société. En France métropolitaine et dans ses outre-mer, la question de la diversité linguistique et culturelle à l'école fait débat. « *Certains enseignants continuent de penser que s'ils n'interdisent pas la langue des enfants, ils ne parleront jamais la langue de l'école* » (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, p.38). On peut regretter que notre étude n'interroge pas le point de vue des enseignants sur la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves ainsi que sur la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle dans leur classe. Dans leur étude auprès de 345 élèves scolarisés en maternelle aux États-Unis ayant pour langue minoritaire l'espagnol, Chang et al., (2007) déclarent que « *la reconnaissance [de l'enseignant] de la langue parlée à la maison par un enfant modifie et élève le statut de cet enfant au sein de la classe. [...] Les enfants sont moins susceptibles d'être victimes de leurs pairs*⁷⁵ » (p.265) et donc de présenter une meilleure satisfaction scolaire et un meilleur bien-être subjectif (Caqueo-Urizar et al., 2019, 2021; Guerra et al., 2019; Safi, 2010; Schmitt et al., 2014)⁷⁶. Bien que nous n'ayons pas relevé les pratiques des enseignants en classe, le questionnaire multidimensionnel de bien-être à

⁷⁵ Notre traduction de l'anglais : « *The acknowledgement of a child's home language changes and elevates the status of that child within the classroom. [...] Children are less likely to be victimized by their peers* » (Chang et al., 2007, p.265).

⁷⁶ De façon informelle lors du recueil de données dans les écoles, nous avons rencontré des enseignants qui tenaient un discours du tout français dans le cadre scolaire et nous avons échangé avec certains professionnels qui n'avaient pas connaissance que leurs élèves parlaient ou étaient au contact d'une autre langue que le français dans le cadre familial. A contrario, nous avons rencontré des enseignants qui faisaient des langues des élèves un atout et qui les valorisaient à travers des affiches plurilingues par exemple.

l'école (BE-Scol, Guimard et al., 2015) que nous avons utilisé nous a permis d'obtenir des informations sur la manière dont les élèves perçoivent leur relation avec leur enseignant, mais aussi avec leurs pairs. Notre troisième étude nous a donc permis d'aller au-delà du score global de satisfaction scolaire en distinguant certains facteurs liés au contexte scolaire associés aux sources de satisfaction et d'insatisfaction des élèves.

3.2. Des différences concernant l'intensité de la relation entre la satisfaction scolaire globale et la satisfaction à l'égard de l'enseignant et des pairs entre les deux groupes

Nous avons émis l'hypothèse d'un effet modérateur du contexte linguistique familial (bilingue vs monolingue) sur la relation entre les deux types de soutien social perçu (enseignants et pairs) et la satisfaction scolaire globale. Nous nous sommes appuyés d'une part sur les études qui suggèrent que les enseignants jouent un rôle essentiel en facilitant l'intégration, l'apprentissage, le développement et la réussite des élèves ayant une autre langue que la langue d'enseignement (Heineke & Giatsou, 2020; OCDE, 2018). D'autre part, sur les études qui démontrent que l'impact négatif des facteurs socioculturels, comme le statut d'immigré, sur la satisfaction à l'école est médiatisé par le soutien des pairs (Alivernini, Cavicchiolo, Girelli, et al., 2019; Flaspohler et al., 2009; Stevens et al., 2020; Walsh et al., 2016). Une nouvelle fois, contrairement aux études présentées dans la revue de la littérature, notre variable indépendante ne relevait pas du contexte migratoire des élèves, mais de leur contexte linguistique familial, nous nous attendions donc à des différences sensibles. Les résultats montrent que pour les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue, la satisfaction de la relation à l'enseignant contribue plus fortement à leur satisfaction scolaire globale. Pourtant, ils déclarent être moins satisfaits de leur relation avec leur enseignant. Ainsi, les élèves appartenant aux minorités linguistiques se sentent moins soutenus par leur enseignant alors que la qualité perçue de leur relation avec l'enseignant contribue plus fortement à leur satisfaction scolaire en comparaison aux élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial exclusivement français. En revanche, il apparaît que la satisfaction à l'égard des relations paritaires contribue plus fortement à la satisfaction scolaire des élèves qui vivent dans un contexte exclusivement français contrairement aux élèves en contexte bilingue alors que les deux groupes se déclarent autant satisfaits l'un et l'autre de leurs relations paritaires.

Ces résultats corroborent tout d'abord les études sur le bien-être à l'école réalisées chez les enfants dits « tout-venants », c'est-à-dire sans prendre en considération leur contexte linguistique familial, qui déclarent que le soutien des enseignants et les relations paritaires de

qualité favorisent l'engagement, l'adaptation et la satisfaction scolaires des élèves (Collie et al., 2016; Jiang et al., 2022; Rees et al., 2020). Les résultats montrent que la satisfaction à l'égard de l'enseignant et des pairs qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue sont deux prédicteurs significatifs de leur bien-être à l'école. Ensuite, les résultats qui révèlent que le soutien des enseignants contribue plus fortement à la satisfaction scolaire des élèves en contexte bilingue alors que ces derniers sont moins satisfaits du soutien de leurs enseignants, nous invite à former les enseignants aux besoins de ces élèves (Young & Mary, 2016), tout en veillant à ce que ceux qui le souhaitent puissent conserver leur langue minoritaire (OCDE, 2015), l'utilisation de cette langue étant essentielle à leur satisfaction de vie (voir étude 2). Dans leur livre intitulé « *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures* », Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) fournissent des éléments qui permettent d'attester que prendre en compte les langues en présence des élèves permet à la fois de développer leur capacité « d'apprendre à apprendre » (conscience métacognitive), mais également de favoriser un développement social et émotionnel optimal. Toutefois, les études empiriques qui attestent d'un lien entre la non-prise en compte des langues minoritaires à l'école et le bien-être de l'élève sont rares. Bauer *et al.* (2021) ont réalisé une recherche sur l'expérience des élèves primo-arrivants scolarisés en classe d'accueil dans l'enseignement secondaire en Suisse. Ils s'appuient sur le modèle de Ryan et Deci (2000), issu du courant eudémonique, pour évaluer le bien-être des élèves à travers la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de relation, de compétence et d'autonomie. Leurs résultats sur le sentiment d'autonomie ont particulièrement attiré notre attention⁷⁷. Ils interrogent la capacité de l'école à permettre aux élèves primo-arrivants d'avoir le choix d'exprimer leur identité culturelle et linguistique. Ils montrent que dans les classes où les exigences de maîtrise du français sont moindres en comparaison de celles où les attentes académiques sont très élevées⁷⁸, les élèves s'autorisaient plus à exprimer leur identité d'origine (langue(s), culture(s), histoire), ils se sentaient plus libres de parler leur langue minoritaire, le portugais, ce qui par conséquent renforçait leur sentiment d'autonomie. Au-delà de ce résultat intéressant, cette étude est également pertinente d'un point de vue méthodologique. En effet, elle utilise une approche eudémonique du bien-être et apporte un éclairage sur les moyens de l'atteindre. La pertinence de l'utilisation des deux approches, hédonique et eudémonique, pour expliquer le bien-être des

⁷⁷ Pour rappel, le sentiment d'autonomie est défini comme la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et d'être à l'origine de ses comportements (Ryan & Deci, 2000).

⁷⁸ Ces classes correspondent à la voie pré-gymnasiale en Suisse qui permet un accès direct dans toutes les écoles supérieures de Suisse.

élèves étant de plus en plus valorisé et reconnue dans la recherche scientifique (voir pour exemple les études de Clarke & Platt, 2023 et Gentzler et al., 2021). Enfin, une communication efficace entre l'école et la maison est également cruciale pour favoriser le soutien des parents nécessaire à la réussite scolaire et au bien-être à l'école de leurs enfants. Valoriser les langues de ces familles pourrait être un moyen de favoriser l'implication des parents. Ces aspects feront l'objet de la dernière partie de cette discussion (voir le chapitre sur les applications).

Pour conclure, en dépit de certaines limites qui seront présentées ci-dessous, les résultats de la troisième étude (article 3) contribuent à enrichir les connaissances théoriques sur le bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue. Ces données peuvent en effet servir de guide et de repères pour les professionnels de l'éducation qui accueillent dans leur classe des élèves ayant une autre langue que la langue de l'enseignement.

LIMITES DES ETUDES

Dans le cadre de notre première étude (article 1), il existe des limites à l'utilisation d'échelles autoadministrées pour évaluer les attitudes linguistiques des enfants. Les questionnaires dépendent de contraintes de validation et les réponses données par les enfants comportent un certain nombre de biais d'acquiescement, de suggestibilité, de désirabilité sociale... etc. (Bratož et al., 2021). Une autre limite est que les questionnaires s'appuient sur les réponses des enfants aux items construits par les chercheurs qui peuvent ne pas être suffisantes pour explorer le monde linguistique perçu par les enfants eux-mêmes. Il est donc intéressant d'avoir recours à d'autres moyens d'évaluation, plus qualitatifs.

Une autre limite de notre étude vient de la difficulté à expliquer le lien entre les facteurs liés au contexte linguistique familial bilingue de l'enfant et son bien-être. Les résultats issus de la deuxième étude de la thèse (article 2) participent à l'explication des facteurs contribuant au bien-être subjectif de l'enfant vivant dans un contexte linguistique familial bilingue, mais ne permettent pas de définir clairement les liens complexes entre pratiques linguistiques parentales, utilisation, maîtrise des langues et bien-être. Par ailleurs, la faible taille de notre échantillon n'a pas permis de tester des hypothèses de médiation qui auraient été utiles, par exemple, pour expliquer le lien entre les pratiques linguistiques parentales et la satisfaction de vie des enfants. Ce nombre réduit de participants est notamment dû aux difficultés rencontrées dans le cadre de leur recrutement. À titre d'exemple, pour la troisième étude, l'effectif théorique était de 378 enfants et seuls 252 ont reçu l'accord écrit de leurs parents. À ceux-là, s'ajoutent ceux n'ayant jamais rendu leur autorisation parentale à cause d'une perte, d'un oubli ou d'un

retour hors délai. Cette perte d'environ 30 à 40 % de l'échantillon initial s'observe également, à la marge, dans la première et deuxième étude de la thèse. Diverses explications sont possibles, comme des difficultés d'accès des parents à la compréhension de l'autorisation parentale rédigée en français, nos manques de moyens ne nous permettant pas de proposer une traduction dans chaque langue parlée dans les familles (plus de 30 langues dans nos études). Cette différence entre les effectifs théoriques et réels est également due à la pandémie de la COVID-19⁷⁹ qui a grandement perturbé le recueil de données et a fortement limité le nombre de participants. Les restrictions nationales successives (confinement, fermeture des établissements scolaires, etc.) sur l'année 2020-2021 ont eu un véritable impact sur la mise en place des recueils de données dans les écoles. Ces échantillons limités ne nous ont donc pas permis de tester toutes les hypothèses envisagées ni de réaliser les analyses statistiques permettant d'y répondre. En effet, afin de se situer dans une démarche scientifique, les modèles statistiques réalisés ont pris en compte le nombre de participants et de variables étudiées. Ainsi, de futures études seraient nécessaires pour répliquer les résultats sur de plus grands échantillons et ainsi de s'assurer de leur validité.

Enfin, les résultats de la troisième étude (article 3) sont issus d'une comparaison avec des élèves monolingues qui présentent des limites. Selon De Houwer (2022), le danger est que le monolinguisme soit considéré comme la norme et le bilinguisme comme une exception. Les comparaisons entre bilingues et monolingues, trop souvent réalisées avec des approches méthodologiques soutenant les normes monolingues, peuvent affecter le bien-être des enfants et de leur famille (De Houwer, 2022). Toutefois, l'objectif de notre étude était de prendre en compte l'environnement scolaire dans lequel les enfants ayant une autre langue que la langue d'enseignement évoluent et d'identifier leurs besoins, au-delà de les comparer aux monolingues en termes de performance. Les compétences linguistiques des enfants en français ont d'ailleurs fait l'objet d'un contrôle dans nos analyses afin de contrer « le biais monolingue » (voir pour examen De Houwer, 2022). La méthode du score de propension avait été envisagée afin d'apparier le groupe bilingue et monolingue en faisant en sorte qu'ils aient les mêmes compétences en français et nous souhaitons également une représentation équivalente des

⁷⁹ Décrétée le 11 mars 2020 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'épidémie due au Covid-19 a engendré la fermeture des établissements scolaires pendant des durées variables dans le monde. « *Selon l'Unicef, en 2020, 188 pays ont imposé des fermetures à l'échelle nationale, touchant ainsi plus de 1,5 milliard d'enfants et de jeunes* » (Florin et al., 2021, p.338). Le 17 mars 2020 démarrait le premier confinement strict décrété par Emmanuel Macron, président de la République, face à la progression du coronavirus en France, engendrant la fermeture des écoles. Il durera presque deux mois. La date du 30 octobre 2020 marque également le début d'un deuxième confinement, sans fermeture des établissements scolaires, mais limitant l'accès avec un protocole sanitaire renforcé. En avril 2021, les écoles, collèges et lycées français ont à nouveau fermé leurs portes, pour une durée de trois semaines à quatre semaines.

strates d'établissements. Autrement dit, elle nous assurait que les élèves de chaque groupe « *se ressemblent suffisamment pour que la comparaison ait un sens* » (Lecocq et al., 2014, p.74). Toutefois, notre faible échantillon ne nous a pas permis de réaliser cette analyse. Cette étude étant l'une des premières à s'intéresser aux prédicteurs du bien-être à l'école en prenant en compte les langues parlées par les élèves et leur famille, nous nous sommes appuyés sur le peu de littérature existante qui, il est vrai, porte quasi uniquement sur des comparaisons. En accord avec la mise en garde de Genesee (2022) et Luk et Rothman (2022), cités par De Houwer (2022), d'utiliser le monolinguisme comme point de comparaison par défaut pour le bilinguisme, de futures recherches portant exclusivement sur les enfants vivant dans un contexte bilingue (familial ou scolaire), à l'image de nos deux premières études, permettraient d'apporter un autre regard sur le bien-être à l'école de ces élèves.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

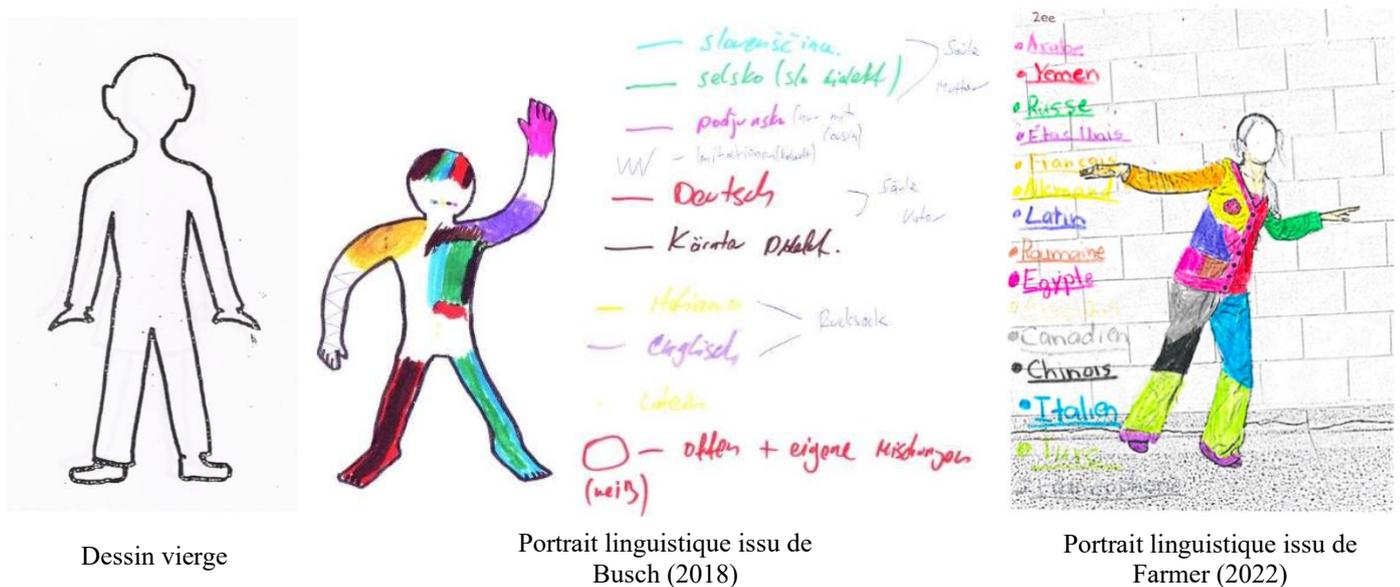
Les perspectives de recherche envisagées ci-dessous proviennent en partie de la discussion autour des limites de notre thèse. L'objectif de cette partie n'est pas de réaliser une proposition exhaustive des travaux possibles dans le domaine du maintien des langues minoritaires, mais d'envisager d'une part des méthodologies différentes et complémentaires de la nôtre afin d'approfondir nos résultats et d'autre part de proposer de nouvelles orientations de recherche dans le domaine du bien-être des enfants en contexte bilingue.

1. Des recherches à partir d'approches qualitatives pour évaluer le rapport aux langues des enfants : l'exemple du portrait linguistique

Lorsque l'on interroge les enfants sur leur rapport aux langues, leurs attitudes linguistiques et les aspects émotionnels liés à l'utilisation de ces langues, les questionnaires autorapportés ne suffisent pas. Il est nécessaire de trouver des dispositifs qui les encouragent à donner librement leur perception. Interroger les enfants grâce au *portrait linguistique* peut permettre d'une part d'obtenir des réponses qui ne sont pas prévues par les chercheurs, d'autre part d'accéder à leurs attitudes linguistiques et aux aspects émotionnels liés à l'utilisation de ces langues à partir d'un dessin, outil ludique et facile d'utilisation. La technique des *portraits linguistiques* s'inscrit dans le concept de la *biographie langagière*, popularisée notamment par Brigitta Bush (2006) en Autriche, qui permet d'identifier les différents rapports psychoaffectifs que les enfants

peuvent avoir avec leur(s) langue(s) (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021). L'objectif du *portrait linguistique* est d'aider les enfants à réfléchir aux langues qu'ils connaissent, à la manière dont ils les utilisent et à ce qu'elles représentent pour eux. C'est une technique biographique multimodale (données visuelles et narratives) dans laquelle il est demandé aux enfants, dans un premier temps de dessiner, sur une silhouette représentant le contour d'un corps humain (voir figure 9), les langues utilisées dans leur environnement familial en choisissant une couleur différente pour chacune des langues (mode visuel).

❖ **Figure 9. Exemples de portrait linguistique**



Dans un deuxième temps, des questions sont posées à l'enfant pour susciter son interprétation du dessin (mode narratif). Le but ici n'est pas d'évaluer les compétences linguistiques des enfants, mais de questionner leurs représentations subjectives vis-à-vis de leur(s) langue(s). La réalisation de ce dessin permet d'engager des discussions autour de leurs *biographies langagières* à travers des questions sur les liens entre ces langues, le contexte d'utilisation des langues, les attitudes vis-à-vis des langues, le droit à l'utilisation des langues, etc. Ci-dessous, des exemples tirés de l'étude de Krumm (2008) réalisée en Allemagne :

« L'anglais est chez moi dans la tête, parce que je dois réfléchir pour cette langue. L'allemand est chez moi dans les bras, parce que c'est ma langue maternelle et par conséquent très facile. »

(Martin, 12 ans)

« Serbe, noir (au niveau du cerveau) parce que je parle mieux allemand que serbe, que j'oublie au fur et à mesure. Mais je parle serbe chaque jour pour éviter de l'oublier. Mais quand je pense, je pense en serbe. Anglais, rouge (au niveau du cœur) parce que l'anglais est ma langue préférée et que je suis bonne en anglais depuis l'école primaire. Allemand, violet (au niveau de la bouche) est ma couleur préférée et j'associe l'allemand avec le violet parce que j'aime beaucoup parler et écrire en allemand. Français, j'aime moins que l'anglais. Espagnol, j'aimerais bien l'apprendre. »

(Milica, 16 ans, née en Serbie/Monténégro)

« L'allemand est chez moi dans les mains parce que c'est la langue avec laquelle je m'exprime le mieux. Yoruba est chez moi dans le corps parce que le corps ne peut pas entendre et je ne peux pas très bien comprendre le Yoruba. L'anglais est chez moi dans la tête parce qu'il faut parfois que je me concentre pour retenir le vocabulaire. Le français est chez moi dans les jambes parce que je suis loin de l'apprendre correctement bien que je le veuille. Et pour aller loin, il faut avoir des jambes. »

(Joyce, 11 ans, née au Nigeria)

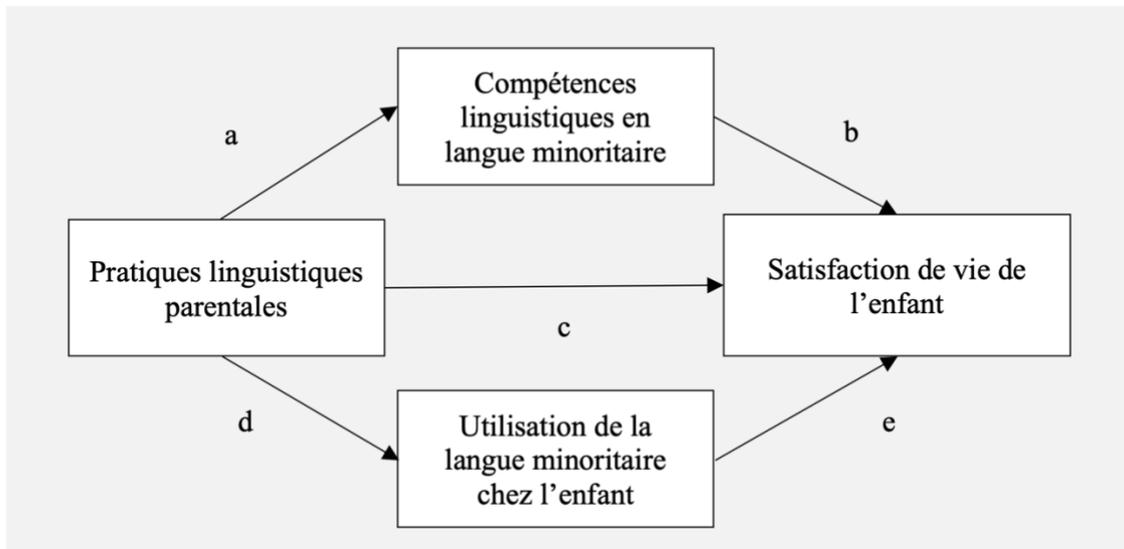
Initialement utilisé dans le cadre scolaire depuis plus de 25 ans comme instrument d'éveil aux langues pour initier la réflexion linguistique et promouvoir l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle des élèves, le portrait linguistique s'est imposé ces dernières années comme véritable outil de recherche (Busch, 2018). L'utilisation de cette technique s'est avérée particulièrement intéressante et pertinente pour traiter des questions relatives aux aspects subjectifs de l'utilisation des langues (Busch, *ibid.*). Dans le cadre de l'étude du maintien des langues minoritaires, on pourrait donc imaginer, en parallèle de l'utilisation du questionnaire sur les attitudes linguistiques, proposer aux enfants de réaliser leur portrait linguistique, ce qui permettrait de recueillir de manière qualitative des données sur les langues qu'ils parlent, et les idées et sentiments qu'ils associent à chacune de ces langues. L'utilisation de la technique du portrait linguistique (approche qualitative) en complément de notre approche quantitative (questionnaires), formerait alors ce qu'on appelle une « méthodologie mixte », de plus en plus reconnue dans les recherches en sciences sociales comme la psychologie (Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014).

2. De nouveaux modèles statistiques pour préciser les liens complexes entre le contexte linguistique familial bilingue de l'enfant et son bien-être

2.1. Préciser le lien entre les pratiques linguistiques parentales et la satisfaction de vie des enfants

Nous suggérons d'explorer davantage la relation entre les pratiques linguistiques parentales et le bien-être de l'enfant à travers, par exemple, ses compétences linguistiques. En effet, de nombreuses études montrent que les pratiques linguistiques familiales influencent les compétences linguistiques des enfants en langue minoritaire (Cheung et al., 2018; Devichi & Maziere, 2020; Dixon et al., 2012), dont on sait, grâce à notre étude, qu'elles sont liées, même faiblement, à la leur satisfaction de vie. De plus, dans une étude portant sur 614 adolescents chinois et coréens (âgés entre 14 et 15 ans), Boutakidis et ses collaborateurs (2011) montrent que la maîtrise de la langue minoritaire par les adolescents améliore la qualité de la communication et de la relation entre parents et adolescents. Les pratiques linguistiques parentales centrées sur l'utilisation de la langue minoritaire permettraient donc d'accroître les compétences des enfants dans cette langue, ce qui favoriserait de meilleures relations parents-enfants, et par conséquent un meilleur bien-être. De futures recherches pourraient donc explorer les compétences linguistiques des enfants en langue minoritaire comme variable médiatrice du lien mis en avant dans notre étude, entre pratiques linguistiques parentales et satisfaction de vie des enfants (figure 1), la petite taille de notre échantillon ne nous le permettant pas. Une analyse de médiation permettrait de distinguer, dans la satisfaction de vie de l'enfant, ce qui est directement imputable aux choix langagiers des parents (effet direct des pratiques linguistiques parentales sur la satisfaction de vie) de ce qui relève de l'intervention d'un facteur intermédiaire, les compétences linguistiques des enfants (effet indirect des pratiques linguistiques parentales sur la satisfaction de vie de l'enfant via ses compétences linguistiques). De la même manière, notre deuxième étude montre que l'utilisation de la langue minoritaire par les enfants à la maison prédit leur satisfaction de vie et que les pratiques linguistiques parentales prédisent leur satisfaction de vie. Notre première étude (article 1) montre également que les pratiques linguistiques parentales prédisent l'utilisation de la langue minoritaire par les enfants. Nous suggérons donc que l'utilisation de la langue minoritaire pourrait médier le lien entre les pratiques linguistiques parentales et la satisfaction de vie des enfants (figure 10).

- ❖ **Figure 10.** Proposition de modèle de médiation de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et la satisfaction de vie de l'enfant via les compétences linguistiques des enfants en langue minoritaire et l'utilisation de cette langue à la maison.



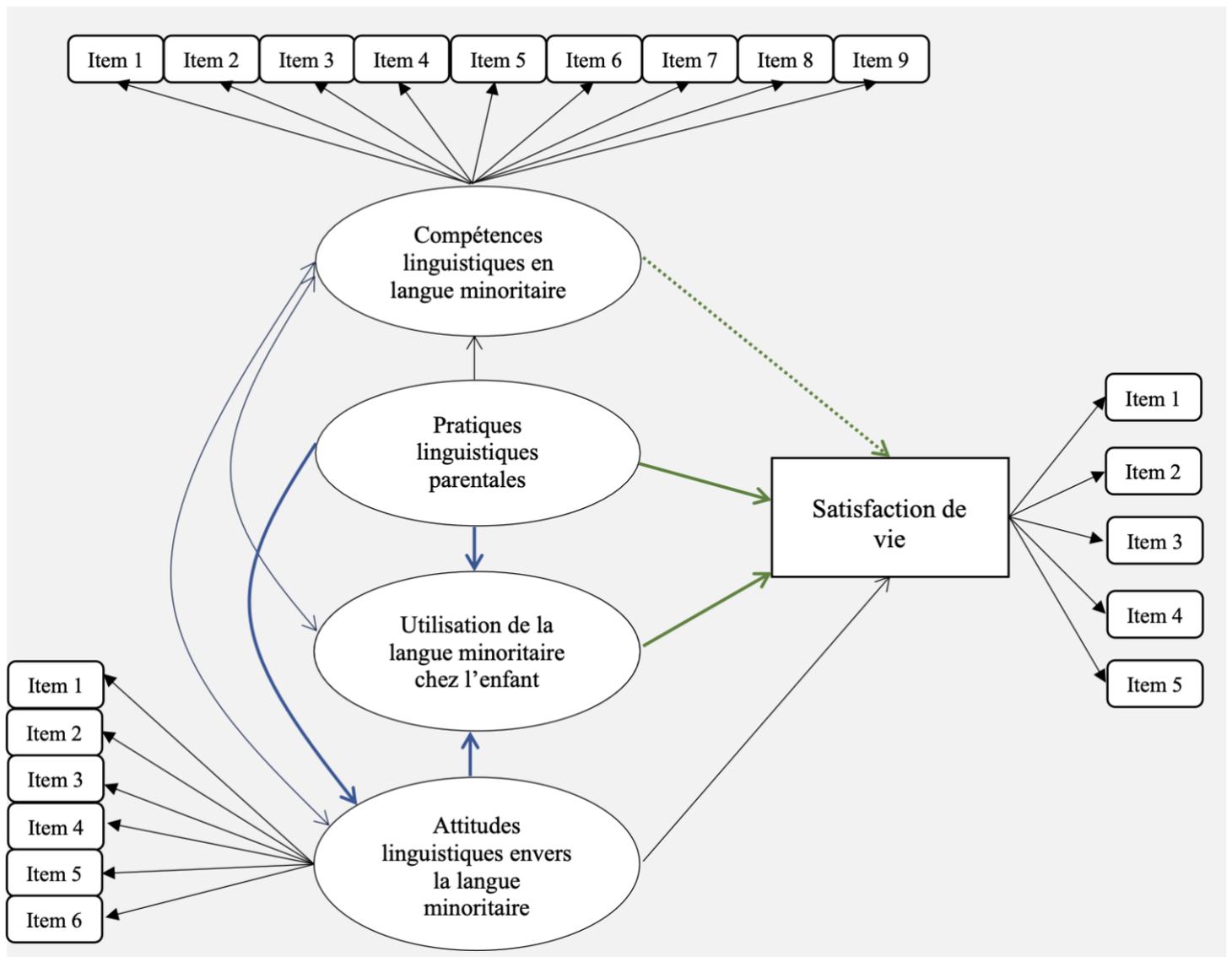
2.2. Un modèle par équation structurelle pour expliquer le *bilinguisme harmonieux*

Les résultats issus de la deuxième étude de la thèse (article 2) participent à l'explication des facteurs contribuant au bien-être subjectif de l'enfant vivant dans un contexte linguistique familial bilingue. Ce sont, à notre connaissance, les premiers dans le contexte français en lien avec le concept de *bilinguisme harmonieux*. Toutefois, ils ne permettent pas de définir clairement les liens complexes entre la satisfaction de vie des enfants (variable expliquée) et les autres variables (dites explicatives) comme les pratiques linguistiques parentales, les compétences linguistiques en langue minoritaire et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant. De plus, d'après les résultats de l'étude 1 qui montrent que les attitudes linguistiques des enfants prédisent leur utilisation de la langue minoritaire, nous pourrions envisager l'introduction des attitudes linguistiques dans la catégorie des variables explicatives. De Houwer (2017) stipule également que les questions d'attitudes doivent être étudiées au regard du bien-être des enfants. Étudier les relations entre l'ensemble de ces variables et la satisfaction de vie des enfants, permettraient de continuer à identifier les facteurs contribuant au *bilinguisme harmonieux*.

Nous proposons un modèle d'équations structurelles (MES, en anglais *structural equation modeling* ou SEM) qui permettra d'identifier parmi certaines variables liées au contexte linguistique familial bilingue celles qui prédisent la satisfaction de vie des enfants. La flexibilité de ces modèles permettra par ailleurs de tester une hiérarchie dans ces liens et d'identifier les

éventuelles variables qui seront médiatrices ou modératrices (Bonneville-Roussy et al., 2021). Ainsi, nous proposons un modèle hypothétique (*figure 11*), construit à partir des résultats des deux premières études (articles 1 et 2) et de l'approche théorique de cette thèse, qui nécessitera d'être évalué avec de nouvelles données empiriques (les données de la thèse ainsi qu'un nouveau recueil pour augmenter le nombre de participants, 250 au minimum pour assurer une puissance minimale de .80 pour ce type d'analyse). L'objectif est de tester l'ajustement de ce modèle théorique aux données empiriques.

❖ **Figure 11.** Proposition de modèle d'équation structurelle entre la satisfaction de vie et certaines variables individuelles (compétences, utilisation, attitudes) et familiales (pratiques linguistiques parentales) liées au contexte linguistique bilingue de l'enfant.



Note. Les flèches en bleues représentent les liens mis en évidence dans l'étude 1 (article 1) et celles en vertes, les liens issus de l'étude 2 (article 2). La flèche en pointillé indique que la relation est une corrélation et non une prédiction.

3. Développer les études sur le bien-être des enfants en contexte bilingue auprès de grands échantillons

Une piste envisagée pour développer les études sur le bien-être des enfants en contexte bilingue auprès de grands échantillons est d'utiliser une riche base de données à notre disposition. En effet, l'équipe de recherche du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes, EA 2661) pilotée par Philippe Guimard⁸⁰, a participé pour la France à la troisième édition de la *Children's Worlds Survey - CWS* (2017-2018) en collaboration avec deux autres équipes de recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université de Paris et de Rouen Normandie. Pour rappel, la *CWS* est une enquête mondiale sur le bien-être subjectif des enfants. Elle vise à recueillir des données solides et représentatives auprès des enfants âgés de 8 à 12 ans dans le monde, sur leurs propres perceptions et évaluations de leur bien-être. L'échantillon final français se compose de 2 270 élèves répartis dans 135 classes de CM2 à travers 62 écoles (en milieu rural et urbain, dans des écoles publiques (REP et hors REP) et privées) (voir pour examen complet Sovet et al., 2021).

Conformément aux questionnaires distribués dans les 34 autres pays ou états à travers le monde⁸¹, lors de la troisième vague, 11 thématiques sont abordées : le profil démographique (4 items), la famille (11 items), l'habitation (5 items), les ami(e)s (4 items), l'école (18 items), la satisfaction générale (6 items), l'environnement de vie (4 items), les biens matériels (22 items), l'utilisation du temps (16 items), le bien-être psychologique et émotions (13 items) et les droits des enfants (6 items). Deux échelles psychométriques mesurant le bien-être subjectif ont été proposées dans leur version originale ou adaptée : l'échelle de satisfaction de vie de l'élève (*Student Life Satisfaction Scale* ; Huebner, 1991) et l'échelle brève et multidimensionnelle de satisfaction de vie de l'élève (*Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* ; Seligson et al., 2003). Toutefois, trois rubriques spécifiques à l'enquête menée en France ont été ajoutées dont celle sur le plurilinguisme des enfants⁸². Différentes questions ont été posées aux enfants : « *Es-tu né(e) en France ?* », « *Ta mère et ton père sont-ils nés en France ?* », « *Quelle(s) langue(s) parles-tu quand tu es à la maison ?* », « *Quelle(s) langue(s) parles-tu quand tu es à l'école ?* », « *Quelle(s) langue(s) parles-tu quand tu es avec tes amis ?* », « *Est-ce que parler ta*

⁸⁰ Cette recherche et sa valorisation a bénéficié du soutien EnJeu[x], Enfance et jeunesse, un programme de recherche financé par la région Pays de la Loire et de Nantes Métropole.

⁸¹ Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Allemagne, Angleterre, Bangladesh, Belgique, Brésil, Chili, Corée du Sud, Croatie, Espagne, Estonie, Finlande, Grèce, Hong-Kong, Hongrie, Inde, Indonésie, Israël, Italie, Malaisie, Malte, Namibie, Népal, Norvège, Pays de Galles, Pologne, Roumanie, Russie, Sri Lanka, Suisse, Taïwan, Vietnam

⁸² Tous les ajouts ont été discutés et validés par le comité de pilotage de l'enquête CWS.

langue minoritaire est important pour : vivre avec les autres, se faire des amis et discuter avec eux, étudier, trouver un emploi et gagner sa vie, communiquer en famille, voyager ? ». Les données ont été traitées afin de vérifier s'il existait des liens entre le bien-être subjectif et le profil langagier des élèves. Sur les 2 270 élèves, 2 039 élèves ont été sélectionnés sur la base des questions sur les langues parlées à la maison et à l'école après suppression des réponses incomplètes ou aberrantes⁸³. Au final, 63 % de ces élèves, soit 1 282 élèves, étaient des élèves vivant dans un contexte monolingue (élèves qui n'ont pas d'autres langues que le français comme langue de socialisation en famille comme à l'école) et 37 % (N = 757) représentaient des élèves en contact avec d'autres langues (et cultures) en famille et/ou à l'école. Parmi ces derniers, trois groupes d'élèves ont été déterminés : 1) des élèves nés en France, qui parlent français en famille, mais dont la langue de scolarisation est une autre langue (classe bilingue en immersion) (N = 33), 2) des élèves avec le français comme langue familiale et de l'école, mais qui retournent dans leur pays et/ou suivent des cours dans une autre langue que le français, et/ou l'un des parents ou les deux parents sont nés dans un autre pays (N = 216) et 3) des élèves parlant le français et une autre langue en famille et/ou à l'école (N = 508). Globalement les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet du groupe sur les scores globaux de satisfaction de vie. Alors que des résultats français ont été publiés sur les 11 thématiques initiales (Rees et al., 2020; Sovet et al., 2021), ces résultats spécifiques à la France n'ont fait l'objet d'aucune publication. En effet, de nombreuses difficultés méthodologiques ont été rencontrées du fait du nombre restreint de questions caractérisant le contexte linguistique familial de l'enfant (bilingue ou monolingue), limitant la portée de ces résultats. Par exemple, les profils linguistiques des enfants étaient très difficiles à déterminer, car les réponses des participants ne renvoyaient pas aux langues parlées par les parents à la maison, mais uniquement à celles parlées par les enfants. Seules des questions relatives au pays de naissance ou à la nationalité étaient posées pour caractériser les parents, or il est possible d'être né en France et de parler une autre langue ou d'être né à l'étranger et de parler uniquement le français. Une des pistes envisagées pour poursuivre les travaux de la thèse est donc de reprendre ces analyses en partant des attitudes linguistiques des élèves et non des profils langagiers. En effet, un résultat issu des premières analyses montre une corrélation significative, mais faible ($r < .30$), entre les attitudes linguistiques des enfants et leur satisfaction de vie. Ainsi, à partir des données à notre disposition sur les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire et les questions sur leur

⁸³ Les enfants qui déclarent ne pas parler une autre langue mais mentionnent une langue dans les remarques, des enfants qui déclarent ne parler ni le français, ni une autre langue, des enfants ne parlant pas le français ni à la maison, ni à l'école.

satisfaction de vie, l'objectif est d'étudier un autre aspect du *bilinguisme harmonieux* des enfants en s'intéressant au rôle joué par leurs perceptions vis-à-vis de leur langue minoritaire. Par ailleurs, de nouvelles hypothèses exploratoires pourraient être envisagées pour étudier les liens entre l'utilisation de la langue minoritaire à la maison et le bien-être psychologique, les affects négatifs et positifs ou les droits des enfants (6 items). Réaliser des analyses sur les données françaises issues de la CWS aurait pour objectifs : 1) de promouvoir la recherche sur le bien-être subjectif des enfants bilingues en France, 2) d'attirer l'attention des décideurs politiques sur le bien-être de ces enfants et 3) de développer les recherches sur ce thème à un niveau international.

4. Étendre les études sur le bien-être des enfants en contexte bilingue dans d'autres contextes sociolinguistiques et éducatifs : l'exemple de la Polynésie française

Les nouvelles orientations de l'étude du maintien des langues minoritaires se tournent vers la prise en compte des différents contextes de vie des enfants. Les premières recherches ont principalement porté sur les familles biparentales de la classe moyenne occidentale, mais les travaux actuels se développent auprès des familles minoritaires et/ou non traditionnelles (exemple : familles monoparentales ou adoptives), non issues de la classe moyenne, marginalisées et peu étudiées (Curdt-Christiansen, 2013a; K. A. King & Fogle, 2013). De plus la plupart des études sur le bien-être des familles bilingues proviennent d'Amérique du Nord et portent sur les enfants de familles d'origine hispanique et est-asiatique (De Houwer, 2020a), peu d'études sont réalisées en Europe (Müller et al., 2020). Les travaux issus de cette thèse permettent de répondre en partie aux enjeux d'élargissement des études sur le maintien des langues, sur les FLP ou le bien-être, à différentes langues, pays et contextes sociolinguistiques. En effet, nos études sont réalisées dans le contexte français auprès de familles parlant des langues peu valorisées et peu étudiées⁸⁴. Cependant, elles se sont limitées à la France métropolitaine alors que la France compte 12⁸⁵ territoires ultramarins, chacun présentant un paysage sociolinguistique différent et des politiques linguistiques et éducatives spécifiques.

⁸⁴ Par exemple : albanais, arabe, créole, fon-gbe, ingoush, lingala, mahorais, malgache, sango, soninké, soussou, turc, wolof, etc.

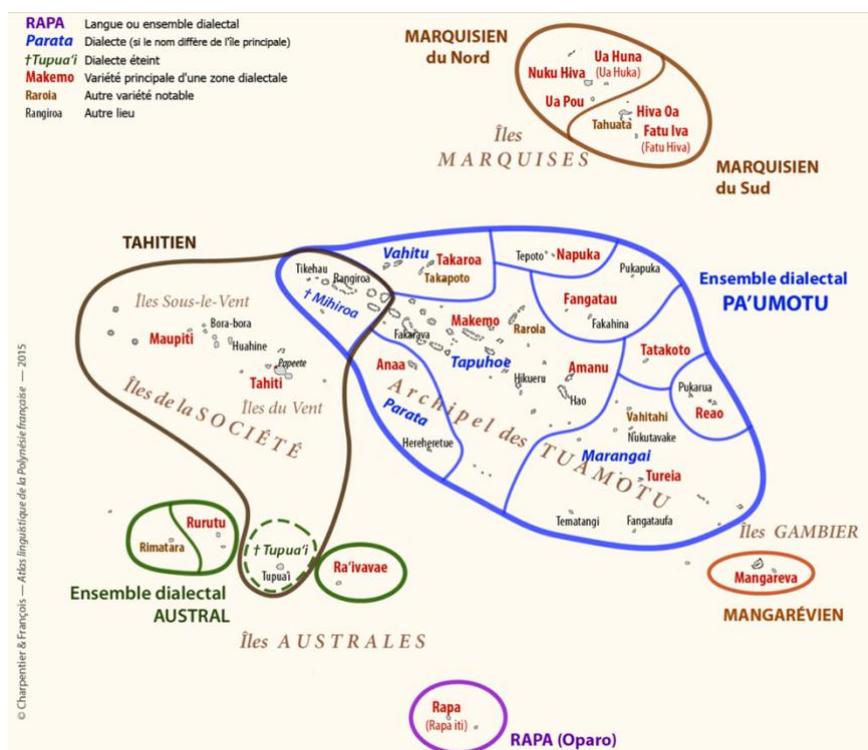
⁸⁵ Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Réunion, Mayotte, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Saint-Pierre-et-Miquelon, Wallis-et-Futuna, la Polynésie française, la Nouvelle-Calédonie et les Terres australes et antarctiques françaises

Une des perspectives de cette thèse est donc d’approfondir et diversifier nos travaux dans le cadre d’une étude menée en Polynésie française (2022-2026), pilotée par Isabelle Nocus (pour le CREN) et Jacques Vernaudon (maître de conférences-HDR en linguistique à l’Université de Polynésie française, EASTCO), à la demande du ministère de l’Éducation nationale de la Polynésie française. Il s’agit d’évaluer l’effet d’un dispositif bilingue à parité horaire en Polynésie française sur le développement langagier oral et écrit en français et en langues polynésiennes, sur les pratiques linguistiques familiales autour des langues et les représentations des parents sur le bilinguisme. Un autre objectif de cette évaluation est d’**étudier les effets de ce dispositif sur la satisfaction de vie des enfants polynésiens**. Les travaux réalisés au cours de cette thèse ont permis d’initier de nouvelles préoccupations vers la prise en compte du bien-être subjectif de l’enfant en contexte bilingue, au côté des effets cognitifs et langagiers. Ainsi, de manière tout à fait innovante, ce projet étudiera les effets du dispositif bilingue à parité horaire, sur les aspects socioémotionnels du développement de l’enfant bilingue⁸⁶.

La Polynésie française, collectivité française d’Outre-mer, se caractérise par sa diversité linguistique (sept langues autochtones/principales : tahitien, austral, ra’ivavae, rapa, mangarévien, pa’umotu, et marquisien, voir figure 12). Toutefois, l’emploi du français est prédominant dans les échanges intrafamiliaux et on assiste à un « *étiolement de la pratique et de la transmission des langues polynésiennes au cours des générations* » (Salaün et al., 2017, p.8). Conscientes de cette érosion linguistique, les politiques éducatives linguistiques de Polynésie française se sont tournées depuis plus de 20 ans vers une reconnaissance institutionnelle des langues locales afin de renforcer et valoriser le bilinguisme des élèves. Bien que depuis 1982, les programmes de l’école primaire réservent un volume de 2 heures et 40 minutes d’enseignement en langue locale, souvent le tahitien, ce n’est qu’à partir des années 2000 qu’un dispositif intitulé « Enseignement des langues et de la culture polynésienne à l’école primaire de la Polynésie française » marque le début officiel de l’enseignement du tahitien ou d’une autre langue polynésienne, dans les écoles. Il a pour objectif de « *renforcer la place des langues (tahitien, marquisien, paumotu, raivavae, tupuai, magareva) et de la culture polynésiennes à l’école* » (Nocus et al., 2014, p.129).

⁸⁶Ce projet a fait l’objet d’une validation par le comité d’éthique, de déontologie et d’intégrité scientifique (CEDIS) de l’Université de Nantes (n°13072023). Le CEDIS (ex CERNI) propose un avis sur les aspects éthiques des protocoles de recherche réalisés sous la responsabilité d’une ou d’un (enseignant-)chercheur titulaire rattaché(e) à l’un des laboratoires de Nantes Université.

❖ **Figure 12.** Les langues et dialectes de Polynésie française. Carte issue de l'Atlas linguistique de la Polynésie française (2015).



Depuis la rentrée 2022-2023, le ministère de l'Éducation de la Polynésie française a de nouveau fait évoluer le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement en langue polynésienne, avec un dispositif pédagogique bilingue à parité horaire qui se déploie progressivement dans les établissements du 1^{er} degré (actuellement sur 17 établissements). L'évaluation de ce dispositif débutera avec un premier recueil en octobre 2023⁸⁷. Elle porte sur trois langues polynésiennes ciblées : le tahitien, le marquisien et le rurutu. Elle repose sur la comparaison entre un groupe contrôle recevant un enseignement classique (avec 2h40 de LCP par semaine prévue dans les programmes scolaires) et un groupe expérimental bénéficiant du programme pédagogique bilingue à parité horaire. Les enfants seront suivis sur trois années (étude longitudinale), du CP au CE2 et l'effectif théorique est de 790 enfants répartis dans 17 écoles, elles-mêmes réparties sur trois archipels (les îles Marquises, l'archipel des Australes et les îles de la Société).

C'est dans ce cadre que s'inscrit une des perspectives de la thèse. Tout d'abord, le travail entrepris tout au long de cette thèse sera poursuivi auprès d'une population différente, plus jeune (CP-CE2), dans un contexte sociolinguistique et éducatif différent avec de nouvelles

⁸⁷ À titre personnel, j'aurai la responsabilité de la supervision du début du premier recueil de données sur le terrain, lors d'une mission de deux semaines en octobre 2023.

langues. Par ailleurs, la méthodologie proposée permet de diversifier les objectifs poursuivis dans la thèse et de répondre à certaines limites identifiées dans les études. En effet, suivre les élèves polynésiens sur trois ans (étude longitudinale) nous permet de nous **inscrire dans une perspective développementale**. Nous serons en mesure de suivre l'évolution de la satisfaction de vie des enfants à partir d'un temps T0 correspondant au début de la mise en place du dispositif pédagogique, puis d'en voir les effets à court terme au bout d'une année scolaire (T1) et enfin à plus long terme (au bout de 2 ans). De plus, le **questionnaire multidimensionnel de satisfaction de vie** de Coudronnière *et al.* (2017), validé auprès d'enfants de 5 à 11 ans avec et sans déficience intellectuelle nous permettra d'évaluer la satisfaction de vie globale des enfants ainsi que leur satisfaction à l'égard de cinq dimensions : la famille, l'école, les amis, le cadre de vie et le soi. Par exemple, recueillir des données empiriques sur la satisfaction des enfants à l'égard de leur famille vont permettre de compléter les études qui s'intéressent aux liens entre l'usage de la langue minoritaire et la qualité des relations familiales (Boutakidis *et al.*, 2011; Couëtoux-Jungman *et al.*, 2010; De Houwer, 2020a; Fillmore, 2000; Oh & Fuligni, 2010; Tannenbaum & Howie, 2002; Tseng & Fuligni, 2000) et de proposer une analyse plus fine de nos résultats qui montrent un lien positif et significatif entre l'usage de la langue minoritaire, on parlera de langue locale ou de langue polynésienne dans le cadre de cette étude, et la satisfaction de vie globale. Enfin, des **mesures directes des compétences à l'oral et à l'écrit des enfants en langues polynésiennes** ciblées dans l'étude vont être utiles pour mieux apprécier les compétences des enfants⁸⁸.

Nous envisageons donc de travailler sur la rédaction et la publication de nouveaux articles grâce à la réalisation de cette recherche en lien avec différents objectifs et hypothèses théoriques. L'objectif principal est d'**étudier les relations entre certains facteurs liés au contexte bilingue (scolaire et familial) de l'enfant polynésien et sa satisfaction de vie dans le cadre de la mise en place des écoles bilingues à parité horaire**. Quelques hypothèses sont envisagées, ci-après une liste non exhaustive. D'après les études qui stipulent que lorsque les enfants ont le sentiment que leur langue est respectée à l'école, ils auraient tendance à moins la rejeter (De Houwer, 2020a), et celles qui déclarent que l'école a un rôle à jouer sur la construction de points de vue positifs vis-à-vis de la diversité linguistique des enfants pour favoriser le maintien des langues (Faneca *et al.*, 2016; McCarty, 2002), nous supposons que a)

⁸⁸ Parmi les mesures, on retrouve une adaptation d'une épreuve de lexique en production issue de la batterie d'Évaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi, 2001, de deux tâches de suppression phonologique issues du test d'habiletés phonologiques (THaPho) de Ecalle, 2004, de trois tâches de lecture identification du Timé2 de Ecalle, 2004 et d'une tâche d'orthographe lexicale issue de l'ECS3 de Khomsi, 1998.

les élèves inscrits dans les écoles bilingues à parité horaire, en comparaison aux élèves du groupe contrôle (2h40 de LCP par semaine), utilisent davantage la langue polynésienne (tahitien, marquisien et rurutu) à la maison. De plus, en partant des résultats de la deuxième étude de la thèse qui suggèrent que plus les enfants utilisent leur minoritaire à la maison, meilleure est leur satisfaction de vie, nous supposons que b) **les élèves du groupe expérimental sont plus satisfaits de leur vie que les élèves du groupe contrôle.** De la même manière, d'après Nocus *et al.* (2014) qui montrent que lorsque les enfants participent à un dispositif pédagogique qui valorisent les langues polynésiennes, la pratique des langues d'origine de leurs parents est renforcée et la représentation du bilinguisme est plus positive, nous supposons que c) **les parents des élèves du groupe expérimental (parité horaire) utilisent davantage les langues polynésiennes à la maison, en comparaison aux élèves du groupe contrôle, ce qui selon les résultats de notre thèse, d) favorise la satisfaction de vie de leur(s) enfant(s).** Enfin, nous souhaitons vérifier nos résultats dans le contexte polynésien, ainsi nous supposons que e) **l'usage de la langue polynésienne est plus importante que les compétences linguistiques dans cette langue pour expliquer la satisfaction de vie des enfants.**

L'ensemble de ces perspectives de recherche traduit une volonté d'une part d'apporter des éléments de compréhension quant aux recherches qui portent sur les langues des enfants afin que ceux-ci puissent être entendus et valorisés. D'autre part, l'objectif est de poursuivre les recherches en approfondissant les connaissances sur le bien-être des enfants qui vivent dans un contexte bilingue. Comme évoqué plus haut, ces quatre aspects ne constituent pas une liste exhaustive des travaux possibles dans le domaine du maintien des langues minoritaires et du bien-être, d'autres sont possibles. Notamment dans le cadre scolaire, en lien avec les limites évoquées dans le cadre de l'étude 3, en proposant, par exemple, des études qui intègrent les points de vue des enseignants.

Dans la section qui suit, nous proposons diverses préconisations visant à promouvoir les attitudes linguistiques positives des enfants essentielles au maintien de la langue minoritaire, lui-même essentiel à leur satisfaction de vie. D'autre part, nous discutons des dispositifs en faveur du lien famille-école permettant de favoriser le soutien des parents nécessaire au bien-être à l'école de leurs enfants.

APPLICATIONS

1. Renforcer les attitudes des enfants envers leur langue minoritaire

Le maintien des langues minoritaires chez l'enfant est lié à leur satisfaction de vie (article 2) et est en partie influencé par les attitudes linguistiques des enfants envers leur langue (article 1). Elles doivent donc être prises en compte afin d'aider les enfants à maintenir leur langue minoritaire et la culture qu'elle exprime pour favoriser leur bien-être. Renforcer les attitudes positives des enfants envers leur langue minoritaire serait donc un moyen de favoriser son utilisation, ainsi que de préserver les valeurs culturelles et les liens familiaux. Il apparaît alors nécessaire d'encourager la valorisation de ces langues dans des domaines tels que les médias, l'éducation et les services publics. Par exemple, lorsque les enfants ont le sentiment que leur langue minoritaire est respectée à l'école, ils auraient tendance à moins la rejeter (De Houwer, 2020a). La maîtrise et l'utilisation de la langue minoritaire seraient renforcées si les enfants pensent être autorisés à parler leur langue à l'école (De Houwer, *ibid.*). L'école pourrait donc participer à la construction de points de vue positifs sur la diversité linguistique des enfants afin de repousser les menaces qui pèsent sur leurs langues et leur identité culturelle en créant des ressources pour le maintien des langues (Faneca et al., 2016; McCarty, 2002). L'école étant un des premiers lieux de socialisation, elle se doit de dispenser un enseignement plus inclusif, ouvert et positif vis-à-vis de la diversité culturelle et linguistique des élèves (Faneca et al., 2016; Nguyen, 2019). Selon l'article 29 de la CIDE (1989), « *Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* » et « *inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne* ». L'école a donc le devoir de respecter les langues des élèves et de leurs parents, au même titre que leur identité culturelle, et ne pas le faire constitue une violation des droits humains précédents cités (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021). En France, en 2021, le Bulletin officiel de l'Éducation nationale stipule qu'il « *est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse* » (MEN, BO, n°25, 24 juin 2021, p.7). Le

plurilinguisme des enfants est une richesse qu'il faut prendre en considération pour créer un système fait d'échanges culturels, de tolérance, d'acceptation et d'ouverture à l'autre dans ce qu'il peut apporter de différent (Devichi & Maziere, 2020). Passer d'une école monolingue, tant dans sa culture d'enseignement que dans son évaluation, à une école multilingue, c'est être capable de valoriser, d'intégrer et discuter la diversité des enfants du monde de demain (Faneca et al., 2016). Rendre visibles les langues des élèves au sein de l'école et de la classe, les utiliser dans les espaces d'apprentissage, sensibiliser tous les élèves au plurilinguisme ainsi que célébrer la langue, la culture et l'histoire des élèves, participe à sortir d'une vision monolingue et monoculturelle de la classe (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021).

2. Développer les dispositifs qui valorisent le lien famille-école

Les résultats de la troisième étude (article 3) qui suggèrent que les élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue seraient plus dépendants du soutien de l'enseignant en raison, peut-être, d'un plus faible soutien de la part des parents à la maison nous invitent à nous pencher sur les dispositifs qui favorisent le lien entre l'école et la famille. Les parents bilingues, en particulier ceux qui ont un faible niveau dans la langue de l'enseignement, ne disposent pas toujours de connaissances ou de compréhension suffisantes sur le système scolaire (bulletins scolaires, matières, sujets d'examen, etc.) (Evans et al., 2016). Par conséquent, ils éprouvent des difficultés à aider leur(s) enfant(s) dans leurs devoirs, leurs évaluations, ce qui peut impacter le soutien perçu des enfants. De plus, ce sont des parents qui manquent de confiance en eux pour s'engager avec l'école (Evans et al., *ibid.*). Or, « *inclure les parents est intéressant [...] pour les parents d'enfants venus d'ailleurs, pour comprendre le système scolaire, apporter leurs expériences à la classe [...] et remédier à l'inquiétude que peuvent induire les devoirs* » (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, p.94). Dans le cadre de l'expérimentation en France (en 2016) du projet européen *Romtels : Roma translanguaging enquiry learning spaces*⁸⁹, Auger et al. (2018) ont constaté que faire venir les parents d'élèves roms à l'école en tant que médiateurs linguistiques et culturels, a permis de créer un lien de confiance avec les enseignants malgré une méfiance des institutions et un sentiment profond d'exclusion chez ces publics. Peña (2000, cité par Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021) a également montré que lorsqu'on donnait aux

⁸⁹ Le projet Romtels « *s'intéresse à la réussite scolaire des enfants Roms dans 4 pays européens en proposant d'associer les élèves et leurs parents à des projets suscitant une démarche d'enquête qui permet l'utilisation des langues des élèves comme une ressource pour la résolution des tâches, notamment en utilisant des outils numériques* » (Auger et al., 2018, p.1)

parents la possibilité de participer davantage à la scolarisation de leurs enfants, leur intérêt et leur soutien envers les programmes scolaires et la réussite de leur(s) enfant(s) étaient renforcés, tout comme leurs attitudes envers les enseignants, ce qui avait un impact positif sur la communication parent-école.

En France, depuis 2008, le dispositif expérimental OEPRE « *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* » initialement intitulé « *Ouvrir l'École aux Parents pour Réussir l'Intégration* » (OEPRI), a été mis en place dans le but de valoriser le lien école-famille. L'opération OEPRE, conduite en partenariat entre le ministère de l'Intérieur et le ministère chargé de l'Éducation nationale, vise d'une part à « *favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant* » et d'autre part à « *favoriser la réussite scolaire et à promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration* » (MEN, 2008, 2023⁹⁰). C'est un espace d'apprentissage pour les parents étrangers primo-arrivants autour de trois axes : l'enseignement du français, la découverte des valeurs de la République et du fonctionnement du système scolaire. Les objectifs sont multiples, tels que permettre aux parents de suivre « *la scolarité de leurs enfants, par la compréhension des règles de fonctionnement des écoles et des établissements ainsi que des documents scolaires (bulletins, carnets de liaison, etc.)* » ou « *participer aux échanges oraux concernant la scolarité de leurs enfants, aux réunions parents-professeurs* » (MEN, BO n°15, 13 avril 2017). Les formations sont gratuites, d'une durée comprise entre 60 et 120 heures annuelles et sont proposées à des groupes de 8 à 15 personnes environ au sein des établissements scolaires. Sur le plan quantitatif, 16 863 parents (37.09 % d'étrangers primo-arrivants) ont participé aux 1 079 ateliers en 2021-2022, 87 % des parents participants aux ateliers étaient des femmes. D'après une enquête réalisée à la fin de l'année scolaire 2016-2017 par le ministère de l'Intérieur et le ministère chargé de l'Éducation nationale, 198 formateurs sur 387 interrogés déclarent que les actions pédagogiques des ateliers permettent à une majorité des parents de mieux aider leurs enfants dans leur scolarité, 37 déclarent que ces actions ne les aident pas vraiment. 296 (sur 383) déclarent que les ateliers ont permis pour la majorité des parents, l'appropriation du fonctionnement et des attentes de l'école/établissement contre 6 qui déclarent ne pas avoir constaté un effet positif des ateliers. Ouvrir les portes des écoles aux parents et leur donner le sentiment qu'ils sont les bienvenus est essentiel pour l'implication de ceux-ci, la réussite de leur(s) enfant(s) étant une de leurs principales préoccupations (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021). D'autres exemples de

⁹⁰ <https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants>

dispositifs en faveur de l'implication des parents à l'école sont constatés en France et à l'international. Le CASNAV, pour Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs, propose sur son site des livrets d'accueil bilingues pour aider les parents à s'approprier le système scolaire français. Au Canada, l'État emploie des personnes parlant les langues des familles que les enseignants peuvent contacter pour assurer le lien famille-école (Auger & Le Pichon-Vorstman, *ibid.*).

Pour conclure, malgré l'intérêt évident de ces dispositifs, nous regrettons que le terme de bien-être à l'école soit absent dans les bulletins officiels de l'éducation nationale qui régissent la mise en place du dispositif OEPRE par exemple. De plus, les effets de ces dispositifs sur le bien-être des enfants ne semblent avoir fait l'objet d'aucune évaluation. Enfin, une collaboration étroite entre la recherche universitaire, les établissements scolaires, les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSP) responsables de la formation initiale des enseignants, ainsi que les responsables politiques, pourrait permettre de faire du bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte bilingue, une priorité au côté du seul objectif mentionné et affiché : leur réussite scolaire.

Conclusion générale

S'appuyant sur les travaux internationaux réalisés dans le domaine du maintien des langues minoritaires et du bien-être subjectif, cette thèse avait pour premier objectif de recueillir la perception que les enfants de 10 ans, vivant dans un contexte linguistique familial bilingue en France métropolitaine, pouvaient avoir de leurs langues minoritaires, de leur satisfaction de vie et de leur bien-être à l'école. Ce travail doctoral avait également pour but d'apporter une meilleure compréhension des facteurs individuels qui prédisent le maintien de la langue minoritaire chez l'enfant et de ceux qui participent à son bien-être subjectif global et à l'école.

Les résultats de notre première étude (article 1) viennent compléter les récents résultats dans la littérature sur la capacité d'agir de l'enfant dans l'étude du maintien des langues minoritaires et des FLP, en montrant que bien que les pratiques linguistiques parentales s'avèrent être un facteur déterminant dans l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant, les attitudes linguistiques des enfants vont venir médiatiser cette relation. Les caractéristiques individuelles de l'enfant, telles que les valeurs subjectives qu'il accorde à sa langue, sont donc essentielles à prendre en compte dans l'étude du maintien des langues minoritaires, au même titre que son bien-être subjectif qui semble être impacté par son contexte linguistique familial bilingue. En effet, notre deuxième étude (article 2) met en avant que la satisfaction de vie de l'enfant, qui vit dans un contexte familial où une autre langue que le français est pratiquée - une langue minorée -, est prédite par l'utilisation de cette langue à la maison par lui-même et ses parents. Cette recherche permet 1) de répondre à la question qui était de savoir « *si c'est la connaissance seule ou l'utilisation active qui sont associées à des niveaux plus élevés de bien-être de l'enfant* »⁹¹ (Müller et al., 2020, p.1062), 2) de fournir des résultats dans le contexte français en lien avec le concept de *bilinguisme harmonieux* développé par De Houwer (De Houwer, 2015, 2017) et 3) de faire évoluer le domaine de recherche des FLP vers une prise en compte des perceptions des enfants vis-à-vis de leur bien-être. Enfin, l'école étant un contexte de vie important des enfants et donc de l'étude de leur bien-être, la troisième étude de la thèse (article 3) a permis d'apporter des connaissances nouvelles dans le domaine du bien-être à l'école des élèves vivant dans un contexte linguistique familial bilingue. Elle montre principalement que ces élèves, en comparaison aux élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial exclusivement français, se sentent moins soutenus par leur enseignant alors que la qualité perçue de leur relation avec l'enseignant contribue plus fortement à leur satisfaction scolaire. Ce constat invite à former les enseignants aux besoins de ces élèves (Young & Mary, 2016), tout en veillant à ce que ceux qui le souhaitent puissent conserver leur langue minoritaire (OCDE, 2015),

⁹¹ Notre traduction de l'anglais : "disentangle whether it is knowledge alone or active use that are associated with higher levels of child well-being" (Müller et al., 2020, p.1062).

l'utilisation de cette langue étant essentielle à leur satisfaction de vie (article 2). De la même manière, renforcer le lien famille-école est important pour favoriser le soutien et l'implication des parents, nécessaires à la réussite scolaire et au bien-être à l'école des élèves.

Au terme de ce travail, nous réalisons que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour continuer à apporter des réponses à la question de la place de l'enfant, de sa reconnaissance et de ses besoins, notamment chez les enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue avec une langue minorée. Nous espérons que les pistes de recherche envisagées pourront voir le jour dans les années à venir. Ces travaux contribueraient à l'amélioration des connaissances sur la capacité d'agir de l'enfant et son bien-être dans l'étude du maintien des langues minoritaires, et, plus largement, alimenteraient la réflexion sur les politiques linguistiques à concevoir tant à l'échelle de la famille et de l'école, qu'au plan national.

Références bibliographiques



- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. La Découverte.
- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues* (3e édition revue et augmentée). La Découverte.
- Agresti, A. (2007). *An Introduction to Categorical Data Analysis* (2nd Edition). Wiley Intersciences.
- Akinci, M.-A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. In C. Hélot & J. Erfurt, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. (p. 473-486).
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M., & Manganelli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76(1), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). Support for Autonomy at School Predicts Immigrant Adolescents' Psychological Well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 21(4), 761-766. <https://doi.org/10.1007/s10903-018-0839-x>
- Alsahafi, M. (2020). When homeland remains a distant dream : Language attitudes and heritage language maintenance among Rohingya refugees in Saudi Arabia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1754753>
- Andritsou, M., & Chatzidimou, K. (2022). Family Language Policy and Childhood Bilingualism : A Multidimensional Theoretical Analysis. *European Journal of Language and Literature*, 8(1), 110. <https://doi.org/10.26417/978ohs86z>
- Arnot, M., Schneider, C., Evans, M., Liu, Y., Welply, O., & Davies-Tutt, D. (2014). *School approaches to the education of EAL students : Language development, social integration and achievement*. (The bell foundation). Cambridge: The bell foundation.
- Asendorpf, J. B., & Motti-Stefanidi, F. (2017). A longitudinal study of immigrants' peer acceptance and rejection : Immigrant status, immigrant composition of the classroom, and acculturation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 486-498. <https://doi.org/10.1037/cdp0000155>

- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? : *Devenir*, Vol. 30(1), 57-66. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057>
- Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces) : Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences Humaines.

B

- Bacro, F., Coudronnière, C., Gaudonville, T., Galharret, J.-M., Ferrière, S., Florin, A., & Guimard, P. (2019). The French adaptation of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) : Factorial structure, age, gender and time-related invariance in children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 17, 1-10. <https://doi.org/10.1080/17405629.2019.1680359>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 2017(01), 61-80. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction : Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. 2ème édition. De Boeck.
- Barontini, A. (2016). Arabe maghrébin et berbère : Les absents omniprésents. In C. Hélot & J. Erfurt, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Bauer, S., Aebischer, N., & Ribet, R. (2021). De la classe d'accueil à la classe ordinaire : Une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse). *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3378>

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Ben-Arieh, A. (2012). How do we measure and monitor the “state of our children”? *Children and Youth Services Review*, 34(3), 569-575. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.008>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Éds.), *Handbook of Child Well-Being* (p. 1-27). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism : The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.05.005>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganeli, S., Girelli, L., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021). School Dropout Intention and Self-esteem in Immigrant and Native Students Living in Poverty : The Protective Role of Peer Acceptance at School. *School Mental Health*, 13(2), 266-278. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *L'Enfant bilingue : De la petite enfance à l'école*. Odile Jacob.
- Birchler, K. M. (2017). A call for parenting interventions for refugee mothers with children younger than 3 years. *The Lancet Psychiatry*, 4(8), 583-584. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30255-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30255-9)
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale. » *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210-223. <https://doi.org/10.1037/h0079854>
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie: Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses Universitaires de Rennes.
- Blondin, C., Fagnant, A., & Goffin, C. (2008). L'apprentissage des langues en Communauté française : Curriculum, attitudes des élèves et auto-évaluation. *Éducation & formations*, 289.

- Bonneville-Roussy, A., Fenouillet, F., & Morvan, Y. (2021). *Introduction aux analyses par équations structurelles*. Dunod.
- Borraccino, A., Charrier, L., Berchiolla, P., Lazzeri, G., Vieno, A., Dalmaso, P., & Lemma, P. (2018). Perceived well-being in adolescent immigrants : It matters where they come from. *International Journal of Public Health*, 63(9), 1037-1045. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1165-8>
- Bosisio, F., & Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : À propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques Psychologiques*, 20(1), 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2013.11.002>
- Boutakidis, I. P., Chao, R. K., & Rodríguez, J. L. (2011). The role of adolescents' native language fluency on quality of communication and respect for parents in Chinese and Korean immigrant families. *Asian American Journal of Psychology*, 2(2), 128-139. <https://doi.org/10.1037/a0023606>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, V I*. Basic Books.
- Bratož, S., Pirih, A., & Štemberger, T. (2021). Identifying children's attitudes towards languages : Construction and validation of the LANGattMini Scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(3), 234-246. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684501>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement : A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research : Theoretical and methodological considerations. *Urban Language & Literacies*, 236.



- Calvet, L.-J. (2016). Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous ? *Langage et société*, 155(1), 39. <https://doi.org/10.3917/ls.155.0039>

- Calvet, L.-J. (2021). Politique linguistique. *Langage et société, Hors série*(HS1), 275-280. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0276>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire—Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- Capron-Puozzo, I. (2018). Une stratégie gagnante pour le bien-être à l'école. Développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. In N. Rousseau & G. Espinosa, *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Caqueo-Urizar, A., Atencio, D., Flores, J., Narea, M., Urzúa, A., & Irrarázaval, M. (2021). Mental Health in Immigrant Children and Adolescents in Northern Chile. *Journal of Immigrant and Minority Health, 23*(2), 280-288. <https://doi.org/10.1007/s10903-020-01101-7>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia psicológica, 37*(2), 97-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Casas, F., Alsinet, C., Rosich, M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2001). Cross-cultural investigation of the multidimensional students' life satisfaction scale with Spanish adolescents. In F. Casas & C. Saurina (Eds.), *Proceedings of the Third Conference of the International Society for Quality of Life Studies* (pp. 359–366). Girona, Spain: University of Girona Press.
- Casas, F., & González, M. (2017). School : One world or two worlds? Children's perspectives. *Children and Youth Services Review, 80*, 157-170. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.054>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Division des politiques linguistiques, 30*.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition : A review. *International Journal of Bilingualism, 7*(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics, 33*, 3-18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- CESE. (2019). *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale* (JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANCAISE).

- Chan, W. H., & Nicoladis, E. (2010). Predicting two Mandarin–English bilingual children’s first 50 words : Effects of frequency and relative exposure in the input. *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 237-270.
- Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O., Clifford, R., & Pianta, R. (2007). Spanish-Speaking Children’s Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms. *Early Education & Development*, 18(2), 243-269. <https://doi.org/10.1080/10409280701282959>
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children’s Reading Self-Concepts : An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship With Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 14.
- Cheung, S., Kan, P. F., & Winicour, E. (2018). Effects of home language input on the vocabulary knowledge of sequential bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-19.
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant Students’ Emotional and Cognitive Engagement at School : A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cho, Y.-B., & Haslam, N. (2010). Suicidal Ideation and Distress Among Immigrant Adolescents : The Role of Acculturation, Life Stress, and Social Support. *J Youth Adolescence*, 10.
- Clarke, T., & Platt, R. (2023). Children’s Lived Experiences of Wellbeing at School in England : A Phenomenological Inquiry. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10016-2>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students’ interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>
- Collins, B. A., Toppelberg, C. O., Suárez-Orozco, C., O’Connor, E., & Nieto-Castañón, A. (2011). Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(208), 5-23. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.010>
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers’ Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students : A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 712356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>

- Coudronnière, C. (2016). *La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans : Conceptualisation, auto-évaluation et relations avec le contexte de scolarisation chez des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Université de Nantes.
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, 2015(02), 225-243. <https://doi.org/10.4074/S0013754515002049>
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Muller, J.-B. (2017). Validation of a French adaptation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale in its abbreviated form, for 5- to 11-year-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1-14. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1285012>
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, E., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22(4), 293. <https://doi.org/10.3917/dev.104.0293>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning : Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2013a). Family language policy : Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9269-0>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2013b). Negotiating Family Language Policy : Doing Homework. In M. Schwartz & A. Verschik, *Successful Family Language Policy. Parents, Children and Educators in Interaction*. (p. 277-295). Springer Netherlands.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2015). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Family language policy. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans, *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (p. 591-609). Oxford University Press.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2020). 9 Factors influencing family language policy. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Éds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (p. 174-193). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-009>



- Dalgalian, G. (2000). L'importance de l'environnement. In *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. L'Harmattan.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Daverne-Bailly, C., & Vari, J. (2020). La parole des enfants : Enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques. *Recherches en Education*, 39. <https://doi.org/10.4000/ree.281>
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29. <https://doi.org/10.3917/ls.116.0029>
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(03). <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development : Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 169-184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- De Houwer, A. (2017). Minority Language Parenting in Europe and Children's Well-Being. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Éds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (p. 231-246). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_14
- De Houwer, A. (2020a). Harmonious Bilingualism : Well-being for families in bilingual settings. In S. Eisenclas & A. Schalley (Éds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (p. 63-83). De Gruyter.
- De Houwer, A. (2020b). Why do so many children who hear two languages speak just a single language? *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 7-26.
- De Houwer, A. (2022). The danger of bilingual–monolingual comparisons in applied psycholinguistic research. *Applied Psycholinguistics*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S014271642200042X>

- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). Le «Climat scolaire» : Définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*. <http://www4.ac-nancy-metz.fr/cpe/CS/climat-scolaire2012.pdf>
- Défenseurs des droits. (2020). *Prendre en compte la parole de l'enfant : Un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte*. République Française. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_rae_rapport.pdf
- Dekeyser, G., & Stevens, G. (2018). Maintaining one language while learning another : Moroccan children in Belgium. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(2), 148-163. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1493115>
- Deprez, C. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 35. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0035>
- Devichi, C., & Maziere, C. (2020). Enseignement de la langue corse et diversité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, N°197(1), 73. <https://doi.org/10.3917/ela.197.0073>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being : Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2001). Psychology of well-being (Subjective). In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Éds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 16451-16454). Pergamon.
- Diener, E. (Éd.). (2009). *The science of well-being : The collected works of Ed Diener*. Springer.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2016). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 87-104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>

- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Éds.), *Well-being : The foundations of hedonic psychology* (p. 213-229). Russell Sage Foundation. <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610443258>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment Outcomes of Immigrant Children and Youth in Europe : A Meta-Analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150-162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Ahlen, J. (2018). School Climate, Academic Achievement and Educational Aspirations in Roma Minority and Bulgarian Majority Adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 47(5), 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9451-4>
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Quiroz, B. G., & Shin, J.-Y. (2012). Home and community factors influencing bilingual children's ethnic language vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 541-565. <https://doi.org/10.1177/1367006911429527>
- Dunn, L. M., and L. M. Dunn. 1981. Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., C. M. Thériault-Whalen, and L. M. Dunn. 1993. Échelle de vocabulaire en images Peabody. Toronto: Psycan.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calder, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190.
- Dweik, B. S., & Qawar, H. A. (2015). Language choice and language attitudes in a multilingual arab canadian community : Quebec—Canada : A sociolinguistic study. *British Journal of English Linguistics*, 3(1), 12.



- Eisenclas, S. A., & Schalley, A. C. (2020). Making sense of “home language” and related concepts. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Éds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (p. 17-37). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-002>

- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and emotional rating scale (2nd edn.) (BERS-2)*. TX: Pro-Ed.
- Espinosa, G., Rousseau, N., & St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : La rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222. <https://doi.org/10.7202/1097146ar>
- Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., Fisher, L., Forbes, K., Hu, M., & Liu, Y. (2016). *Opportunities and challenges in the education of EAL students* (The Bell Foundation). Cambridge: The bell foundation.
- Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge: *Devenir*, Vol. 30(1), 11-30. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0011>
- Exenberger, S., Banzer, R., Christy, J., Höfer, S., & Juen, B. (2019). Eastern and Western Children's Voices on their Well-Being. *Child Indicators Research*, 12(3), 747-768. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9541-8>



- Fairclough, M., & Belpoliti. (2016). Emerging literacy in Spanish among Hispanic heritage university students in the USA: A pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(2), 185-201.
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being : Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57-77. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3>
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1-29.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>

- Filhon, A. (2016). Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : Bilan et perspectives: *Langage et société*, N° 155(1), 15-38. <https://doi.org/10.3917/ls.155.0015>
- Filhon, A. (2021). Le patrimoine linguistique africain en France. *Hommes & migrations*, 1332, 171-176. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.12293>
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of Family Languages : Should Educators Be Concerned? *Theory Into Practice*, 39(4), 203-210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me : The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. *Rapport pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)*, 84.
- Florin, A., Mercier, C., Thanh Ngo, H., Hang Bui, T. T., & Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19: *Enfance*, N° 4(4), 337-361. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0337>
- Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, 19(0). <https://doi.org/10.5070/L4190005288>
- 
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9474-1>
- Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection : Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 569-590. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02077.x>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? : *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

- Garnier, P. (2015). L'agency des enfants. Projet scientifique et politique des childhood studies. *Education et sociétés*, 2(36), 159-173.
- Gentzler, A. L., DeLong, K. L., Palmer, C. A., & Huta, V. (2021). Hedonic and eudaimonic motives to pursue well-being in three samples of youth. *Motivation and Emotion*, 45(3), 312-326. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09882-6>
- Ghimenton, A. (2015). Reading between the code choices : Discrepancies between expressions of language attitudes and usage in a contact situation. *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 115-136. <https://doi.org/10.1177/1367006913509900>
- Gilman, R. (2001). The Relationship between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767. <https://doi.org/10.1023/A:1012285729701>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies : Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe : A Challenge for Educational Research and Practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.1.3>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire : A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Greshman, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system (SSRS)*. MN: American Guidance Service.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Grosjean, F. (2016). Bilinguisme individuel. *Encyclopædia Universalis*.
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Aguiar, C., Carmona, M., Alexandre, J., & Lopes, R. C. (2019). School achievement and well-being of immigrant children : The role of acculturation orientations and perceived discrimination. *Journal of School Psychology*, 75, 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.004>
- Guess, P. E., & McCane-Bowling, S. (2013). Teacher Support and Life Satisfaction : An Investigation With Urban, Middle School Students. *Education and Urban Society*, 48. <https://doi.org/10.1177/0013124513514604>

- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015b). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et Formations, Ministère de l'éducation nationale.*, 23.
- Guimard, P., Bacro, F., & Florin, A. (2014). Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. In P. Guimard & C. Sellenet, *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie* (p. 87-112). L'Harmattan.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24(02). <https://doi.org/10.1017/S0142716403000158>



- Hammer, C. S., Davison, M. D., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2009). The Effect of Maternal Language on Bilingual Children's Vocabulary and Emergent Literacy Development During Head Start and Kindergarten. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 99-121. <https://doi.org/10.1080/10888430902769541>
- Han, W.-J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 720-731. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis : A Regression-Based Approach (Methodology in the Social Sciences)* (2nd éd.). The Guilford Press.
- Heineke, A. J., & Giatsou, E. (2020). Learning From Students, Teachers, and Schools : Field-Based Teacher Education for Emergent Bilingual Learners. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 148-161. <https://doi.org/10.1177/0022487119877373>
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Héran, F., Filhon, A., & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du xxe siècle. *Histoire de familles, histoires familiales*, 376, 505-511. <https://doi.org/10.4000/books.ined.6167>
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes : A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>

- Hollebeke, I., Struys, E., & Agirdag, O. (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-32. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1858302>
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>
- Huebner, E. S., Zullig, K. J., & Saha, R. (2012). Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*, 5(4), 651-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z>
- Humeau, C., Guihard, G., Guimard, P., & Nocus, I. (2023). Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France : The predictive role of parental language practices and children's use of the minority language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>



INSEE. (2021). *Les naissances en 2020*.

- Irmak, S., & Kuruüzüm, A. (2009). Turkish Validity Examination of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 92(1), 13-23. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9284-x>



Jacquin, J. (2023). *Le bien-être scolaire perçu des enfants âgés de 5 à 7 ans. Autoévaluation du bien-être perçu des enfants lors de la transition entre l'école maternelle et élémentaire en lien avec leur potentiel d'adaptation scolaire*. Université de Nantes.

James, A., & James, A. L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. SAGE.

Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2012). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 114. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>

Jiang, X., Shi, D., Fang, L., & Ferraz, R. C. (2022). Teacher–student relationships and adolescents' school satisfaction : Behavioural engagement as a mechanism of change. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1444-1457. <https://doi.org/10.1111/bjep.12509>



Karpava, S. (2022). The Interrelationship of Family Language Policies, Emotions, Socialisation Practices and Language Management Strategies. *Journal of Home Language Research*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.16993/jhhr.44>

Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ? *Spirale*, 38, 27-35.

Kim, J., Nicodimos, S., Kushner, S. E., Rhew, I. C., McCauley, E., & Vander Stoep, A. (2018). Comparing mental health of US children of immigrants and non-immigrants in 4 racial/ethnic groups. *Journal of School Health*, 88, 167-175. <https://doi.org/10.1111/josh.12586>

King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>

King, K. A., & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>

King, K., & Fogle, L. (2006). *Raising Bilingual Children : Common Parental Concerns and Current Research*. 2.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (T. D. Little, Éd.; Fourth edition). The Guilford Press.

Kremnitz, G. (2016). Les langues de la migration, parents pauvres de l'éducation bilingue. In C. Hélot & J. Erfurt, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.

Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues », par les enfants plurilingues. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 109-112). Éditions des archives contemporaines.

L

- Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 24.
- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : Un état des lieux. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 144(4), 393. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0393>
- Lecocq, A., Ammi, M., & Bellarbre, É. (2014). Le score de propension : Un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 69-100. <https://doi.org/10.7202/1035914ar>
- Lee, H. (2021). “No more Korean at Home.” Family language policies, language practices, and challenges in Korean immigrant families : Intragroup diversities and intergenerational impacts. *Linguistics and Education*, 63, 100929. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100929>
- Letsholo, R. (2009). Language maintenance or shift? Attitudes of Bakalanga youth towards their mother tongue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 581-595. <https://doi.org/10.1080/13670050802153459>
- Levin, K. A., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The Association Between Adolescent Life Satisfaction, Family Structure, Family Affluence and Gender Differences in Parent–Child Communication. *Social Indicators Research*, 106(2), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9804-y>
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Éds.). (2016). *Building Autonomous Learners : Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research*, 120(3), 917-937. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>

- Liu, Y., & Evans, M. (2016). Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice : Students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 553-568. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091441>
- López, L. M. (2005). A Look into the Homes of Spanish-Speaking Preschool Children. In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan, *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. (p. 1378-1383). Cascadilla.
- Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 757-771. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9394-y>



- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction : Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190. <https://doi.org/10.1002/pits.20288>
- Maccagnan, A., Wren-Lewis, S., Brown, H., & Taylor, T. (2018). Wellbeing and Society : Towards Quantification of the Co-benefits of Wellbeing. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1826-7>
- MacLeod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., & Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition : The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0265659012466862>
- MacNamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.
- Makarova, V., Terekhova, N., & Mousavi, A. (2019). Children's language exposure and parental language attitudes in Russian-as-a-heritage-language acquisition by bilingual and multilingual children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 457-485. <https://doi.org/10.1177/1367006917740058>
- Manificat, S., Dazordl, A., Langue, J., Danjouj, G., Bauche, P., Bovet, F., Cubells, J., Luchelli, R., Tockert, E., & Conway, K. (2000). *Lhaluation de la qualitek de vie du nourrisson et du t&s jeune enfant : Validation d'un questionnaire. Lhude multicentrique europeenne*. 7, 605-614.

- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021). *Grand manuel de psychologie positive. Fondements, théories et champs d'intervention*. Dunod.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2019). Étude des déterminants motivationnels du bien-être scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 26-46. <https://doi.org/10.7202/1069639ar>
- McCarty, T. L. (2002). Bilingual/bicultural schooling and indigenous students : A response to Eugene Garcia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(155-156). <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.023>
- McLeod, S., Harrison, L. J., Whiteford, C., & Walker, S. (2015). Multilingualism and speech-language competence in early childhood : Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 53-66.
- Mendez, J. J., Bauman, S., & Guillory, R. M. (2012). Bullying of Mexican Immigrant Students by Mexican American Students : An Examination of Intracultural Bullying. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(2), 279-304. <https://doi.org/10.1177/0739986311435970>
- Mishina-Mori, S. (2011). A longitudinal analysis of language choice in bilingual children : The role of parental input and interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3122-3138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.03.016>
- Moore, S. M., Diener, E., & Tan, K. (2018). Using Multiple Methods to More Fully Understand Causal Relations : Positive Affect Enhances Social Relationships. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Éds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools : A multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451-473. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000090>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Mastrotheodoros, S., & Asendorpf, J. B. (2020). Longitudinal interplay between peer likeability and youth's adaptation and psychological well-being : A study of immigrant and nonimmigrant adolescents in the school context. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 393-403. <https://doi.org/10.1177/0165025419894721>
- Müller, L.-M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being : A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), 1049-1070. <https://doi.org/10.1177/1367006920920939>



- Narea, M., Caqueo-Urizar, A., Torres-Iribarra, D., Treviño, E., Flores, J., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2023). Assessment of Early Childhood Mental Health in Immigrant and Local Children in Chile. *Child Indicators Research*, 16(1), 337-356. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09972-y>
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>
- Nguyen, T. T. T. (2019). Vietnamese ethnic minority students' language practices under the influence of external interventions : A management perspective. *Language in Society*, 48(5), 745-767. <https://doi.org/10.1017/S0047404519000678>
- Nguyen, T. T. T., & Hamid, M. O. (2016). Language attitudes, identity and L1 maintenance : A qualitative study of Vietnamese ethnic minority students. *System*, 61, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.08.003>
- Nocus, I. (2022). *Bilinguismes des enfants en contextes multilingues* (PUR). Presses Universitaires de Rennes.
- Nocus, I., Paia, M., Vernaudo, J., Guimard, P., & Florin, A. (2014). Étude longitudinale de l'impact du dispositif d'enseignement renforcé du tahitien sur le développement des compétences des élèves (CP-CE1). In I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses Universitaires de Rennes.
- Nocus, I., Vernaudo, J., & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses Universitaires de Rennes.
- Nupus, H., & Riandi, R. (2021). Parent's Language Policies and Language Attitudes in The Family. *Journal of English Education Studies*, 4(1), 41-54. <https://doi.org/10.30653/005.202141.66>



- OCDE. (2015). *Les élèves immigrés et l'école : Avancer sur le chemin de l'intégration*. OCDE.
- OCDE. (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être*. OCDE.

- OECD. (2015). *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?* (PISA in Focus 50; p. 1-4). <https://doi.org/10.1787/5js391zxjff1-en>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Offer, S. (2013). Family Time Activities and Adolescents' Emotional Well-being. *Journal of Marriage and Family*, 75(1), 26-41. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01025.x>
- Oh, J. S., & Fuligni, A. J. (2010). The Role of Heritage Language Development in the Ethnic Identity and Family Relationships of Adolescents from Immigrant Backgrounds. *Social Development*, 19(1), 202-220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00530.x>
- Oppedal, B., & Toppelberg, C. (2016). Culture competence : A developmental task of acculturation. In J. W. Berry & D. L. Sam, *The Cambridge handbook of acculturation psychology revised* (p. 71-92). Cambridge University Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>



- Pacini-Ketchabaw, V., & Armstrong de Almeida, A.-E. (2006). Language Discourses and Ideologies at the Heart of Early Childhood Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(3), 310-341. <https://doi.org/10.1080/13670050608668652>
- Palladino, B. E., Nappa, M. R., Zambuto, V., & Menesini, E. (2020). Ethnic Bullying Victimization in Italy : The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents With Differing Citizenship Statuses. *Frontiers in Psychology*, 11, 499. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00499>
- Palviainen, Å. (2020). Future prospects and visions for family language policy research. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Éds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (p. 236-254). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-012>
- Paradis, J. (2011). The impact of input factors on bilingual development : Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 67-70. <https://doi.org/10.1075/lab.1.1.09par>

- Park, N. (2005). Life Satisfaction Among Korean Children and Youth : A Developmental Perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223. <https://doi.org/10.1177/0143034305052914>
- Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valois, R. F., & Gilman, R. (2004). A Cross-Cultural Comparison of the Dimensions of Child and Adolescent Life Satisfaction reports. In *Quality-of-Life Research on Children and Adolescents* (p. 61-79). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2312-5_4
- Park, S. M., & Sarkar, M. (2007). Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Their Children Maintain the Heritage Language : A Case Study of Korean-Canadian Immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 20(3), 223-235. <https://doi.org/10.2167/lcc337.0>
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop Doing That, *Ia Komu Skazala !*' : Language Choice and Emotions in Parent—Child Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 179-203. <https://doi.org/10.1080/01434630408666528>
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.*
- Piller, I. (2001). Private language planning : The best of both worlds? *Etudios de Sociolinguistica*, 2(1), 61-80. <https://doi.org/10.1558/sols.v2i1.61>
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009a). Youth Life Satisfaction : A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>

Q

- Quay, S., & Montanari, S. (2016). Early bilingualism : From differentiation to the impact of family language practices. In E. Nicoladis & S. Montanari, *Language and the human lifespan series. Bilingualism across the lifespan : Factors moderating language proficiency.* (p. 23-42). American Psychological Association.



- Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, 121(3), 887-902. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0665-z>
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries : A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf>
- Riaño, X.-A. G. (2006). Les attitudes linguistiques chez de jeunes adolescents dans la principauté des asturies. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 144(4), 427. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0427>
- Robertson, L. H., Drury, R., & Cable, C. (2014). Silencing bilingualism : A day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 610-623. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.864252>
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85(1), 96-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., & Lucenet, J. (2020). Etudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 124-144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>
- Ryan, A. M., North, E. A., & Ferguson, S. (2019). Peers and Engagement. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (p. 73-85). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>



- Safi, M. (2010). Immigrants' Life Satisfaction in Europe: Between Assimilation and Discrimination. *European Sociological Review*, 26(2), 159-176. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp013>
- Said, F., & Zhu, H. (2019). "No, no Maama! Say 'Shaafir ya Ouledde Shaafir '! " Children's agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 771-785. <https://doi.org/10.1177/1367006916684919>
- Salaün, M., Paia, M., & Vernaüdon, J. (2017). Paroles d'enfants sur une langue en sursis. *Les langues de Polynésie française*, 28, 8-11.
- Saravanan, V. (2001). The Significance of Bilingual Chinese, Malay and Tamil Children's English Network Patterns on Community Language Use Patterns. *Early Child Development and Care*, 166(1), 81-91. <https://doi.org/10.1080/0300443011660107>
- Sari, B. T., Chasiotis, A., van de Vijver, F. J. R., & Bender, M. (2018). Parental culture maintenance, bilingualism, identity, and well-being in Javanese, Batak, and Chinese adolescents in Indonesia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 853-867. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1449847>
- Sari, B. T., Chasiotis, A., van de Vijver, F. J. R., & Bender, M. (2019). We feel better when we speak common language; Affective well-being in bilingual adolescents from three ethnic groups in Indonesia. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 84-95. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.05.002>
- Sari, B. T., van de Vijver, F. J. R., Chasiotis, A., & Bender, M. (2018). Contextualized bilingualism among adolescents from four different ethnic groups in Indonesia. *International Journal of Bilingualism*, 23(6), 1469-1482. <https://doi.org/10.1177/1367006918803678>
- Savahl, S., Montserrat, C., Casas, F., Adams, S., Tiliouine, H., Benninger, E., & Jackson, K. (2018). Children's Experiences of Bullying Victimization and the Influence on Their Subjective Well-Being: A Multinational Comparison. *Child Development*, 90(2), 414-431. <https://doi.org/10.1111/cdev.13135>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>

- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 140*(4), 921-948. <https://doi.org/10.1037/a0035754>
- Schwartz, M., & Verschik, A. (2013). Successful Family Language Policy : Parents, Children and Educators in Interaction. In M. Schwartz & A. Verschik (Éds.), *Successful Family Language Policy* (Vol. 7, p. 1-20). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_1
- Schwarz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K., Mishra, R., & Peltzer, K. (2012). Does the Importance of Parent and Peer Relationships for Adolescents' Life Satisfaction Vary Across Cultures? *The Journal of Early Adolescence, 32*(1), 55-80. <https://doi.org/10.1177/0272431611419508>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sevinç, Y., & Mirvahedi, S. H. (2022). Emotions and multilingualism in family language policy : Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/13670069221131762>
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive. 2ème édition*. Dunod.
- Shankland, R., & Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal : Échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques Psychologiques, 18*(2), 171-187. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.004>
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(1), 107-114. <https://doi.org/10.1111/ajop.12006>
- Sixsmith, J., Nic Gabhainn, S., Fleming, C., & O'Higgins, S. (2007). Childrens', parents' and teachers' perceptions of child wellbeing. *Health Education, 107*(6), 511-523. <https://doi.org/10.1108/09654280710827911>
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008). Key concepts in bilingual education : Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In J. Cummins & N. Hornberger (Éds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition*. (p. 3-17). Springer.
- Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy : New directions. In J. Macalister & S. H. Mirvahedi, *Family language policies in a multilingual world. Opportunities, challenges, and consequences*. Routledge.

- Smith-Christmas, C. (2020). Child agency and home language maintenance. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Éds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (p. 218-235). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-011>
- Smith-Christmas, C. (2021). Using a 'Family Language Policy' lens to explore the dynamic and relational nature of child agency. *Children & Society*, 36(3), 354-368. <https://doi.org/10.1111/chso.12461>
- Sovet, L., Celume, M.-P., Constans, S., Florin, A., Guimard, P., Guirimand, N., Jacquin, J., & Nocus, I. (2021). Enquête sur le bien-être des enfants en France : Cadre conceptuel et méthodologique de la Children's Worlds Survey. *Sciences et Bonheur*, 6.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>
- St-Amand, J., Bowen, F., & Lin, T. W. J. (2017). *Le sentiment d'appartenance à l'école : Une analyse conceptuelle*.
- Stevens, G. W. J. M., Boer, M., Titzmann, P. F., Cosma, A., & Walsh, S. D. (2020). Immigration status and bullying victimization : Associations across national and school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101075. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101075>
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2010). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258. <https://doi.org/10.1037/a0020785>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The Role of Life Satisfaction in the Relationship between Authoritative Parenting Dimensions and Adolescent Problem Behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>

Suldo, S., Shaffer-Hudkins, E., & N. Riley, K. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, 56-69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>



Tan, A. G. P., Ware, J., & Norwich, B. (2017). Pedagogy for ethnic minority pupils with special educational needs in England : Common yet different? *Oxford Review of Education*, 43(4), 447-461. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1331845>

Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638074>

Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The Association between Language Maintenance and Family Relations : Chinese Immigrant Children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 408-424. <https://doi.org/10.1080/01434630208666477>

Thompson, R. A. (2016). Early Attachment and Later Development. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications* (p. 330-348). Guilford Press.

Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2015). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being : The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>

Toussaint, E., & Bacro, F. (2022). Sécurité affective et bien-être des enfants en protection de l'enfance : Le point de vue des jeunes sur leurs relations avec les professionnels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 49(1), 155-180. <https://doi.org/10.3917/rief.049.0155>

Tseng, V., & Fuligni, A. J. (2000). Parent-Adolescent Language Use and Relationships among Immigrant Families with East Asian, Filipino, and Latin American Backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 465-476.



UNESCO. (2003). *Vitalité et disparition des langues*. Groupe d'experts spécial de l'UNESCO sur les langues en danger.

UNESCO. (2017). *Violence et harcèlement à l'école. Rapport sur la situation dans le monde*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976?posInSet=1&queryId=f90b1b0c-cb4a-45ba-92b5-ce2eaa60f91f>

UNICEF. (2020). *Bilan Innocenti 16. Des mondes d'influence Comprendre ce qui détermine le bien-être des enfants dans les pays riches*. United Nations.



Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2015). Multilingual school population : Ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868-882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>

Vedder, P. (2005). Language, Ethnic Identity, and the Adaptation of Immigrant Youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 396-416. <https://doi.org/10.1177/0743558405274853>

Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived Social Support and Well Being in School; The Role of Students' Ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4313-4>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children : The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>

VeUILlet-ComBIer, C., & Moro, M. R. (2022). *Familles et transmission à l'épreuve de la migration* (Éditions In Press).

von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., & Alsaker, F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children : The mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195-213. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.005>



Walsh, S. D., De Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Rich Madsen, K., & Stevens, G. W. J. M. (2016). The Relationship Between Immigrant School Composition, Classmate Support and Involvement in Physical Fighting and Bullying among Adolescent Immigrants and Non-immigrants in 11 Countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0367-0>

- Wang, L., & Hamid, M. O. (2022). Journey towards an unreachable destiny : Parental struggles in the intergenerational transmission of Chinese as a heritage language in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2022(276), 207-234. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0066>
- Watson, D., L. Anna, and A. Tellegen. 1988. "Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect : The PANAS Scales." *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (6): 8.
- Weaver, S. R., & Kim, S. Y. (2008). A Person-centered Approach to Studying the Linkages among Parent–Child Differences in Cultural Orientation, Supportive Parenting, and Adolescent Depressive Symptoms in Chinese American Families. *J Youth Adolescence*, 14.
- Wu, Y.-J., & Lee, J. (2022). The most salient global predictors of adolescents' subjective Well-Being : Parental support, peer support, and anxiety. *Child Indicators Research*, 15(5), 1601-1629. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09937-1>



- Yang, Y. (2021). Reflexive language attitudes and language practices among school-aged Chinese Australian immigrant bilinguals. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 401-415. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09678-w>
- Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : Handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 93. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0093>
- Young, A., & Hélot, C. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? In C. Hélot, É. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer, & A. Young, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (p. 207-226). Peter Lang.
- Young, A., & Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école: *Le français aujourd'hui*, n° 164(1), 87-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0087>
- Young, A., & Mary, L. (2016). Dix ans d'expérimentation dans la formation de (futurs) acteurs de l'éducation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves : Enjeux, défis et réussites. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 11.

Glossaire

AFE	<i>Analyse factorielle exploratoire</i>
BERS-2	<i>Behavior and emotional rating scale – 2 (Epstein, 2004)</i>
BE-Scol	<i>Échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école (Guimard et al. 2015)</i>
BO	<i>Bulletin officiel</i>
CASNAV	<i>Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs</i>
CE1	<i>Cours élémentaire première année</i>
CE2	<i>Cours élémentaire deuxième année</i>
CELV	<i>Centre européen des langues vivantes</i>
CESE	<i>Conseil Économique, Social et Environnemental</i>
CIDE	<i>Convention Internationale des Droits de l'Enfant</i>
CM1	<i>Cours moyen première année</i>
CM2	<i>Cours moyen deuxième année</i>
COSS	<i>Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (Randolph et al., 2010)</i>
CP	<i>Cours préparatoire</i>
CREN	<i>Centre de Recherche en Éducation de Nantes</i>
CWS	<i>Children's Worlds Survey</i>
DGLF	<i>Délégation Générale à la Langue Française</i>
DGLFLF	<i>Délégation Générale de la Langue Française et des Langues de France</i>
ECOLPOM	<i>École Plurilingue Outremer</i>
EILE	<i>Enseignements Internationaux de Langues Étrangères</i>
ELO	<i>Évaluation du Langage (Khomsî, 2001)</i>
ESSSWBSS	<i>Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale (Liu et al., 2015)</i>
EVIP	<i>Échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn et al., 1993)</i>
FLP	<i>Family Language Policies</i>
HBSC	<i>Health Behaviour in School-aged Children</i>
IEN	<i>Inspecteur de l'Éducation Nationale</i>
INED	<i>Institut National d'Études Démographiques</i>
INSEE	<i>Institut National de la Statistique et des Études économiques</i>
INSP	<i>Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation</i>
IRC	<i>Item-Rest Correlation Coefficient</i>
L2	<i>Langue seconde</i>
LCP	<i>Langues et Culture Polynésienne</i>

LSF	<i>Langue des signes française</i>
LV2	<i>Deuxième langue vivante étrangère</i>
LV3	<i>Troisième langue vivante étrangère</i>
MajL	<i>Langue majoritaire</i>
MEN	<i>Ministère de l'Éducation Nationale</i>
MES	<i>Modèle par équation structurelle</i>
MinL	<i>Langue minoritaire</i>
MSLSS	<i>Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (Huebner, 1994)</i>
OCDE	<i>Organisation de coopération et de développement économique</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OEPRE	<i>Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants</i>
OEPRI	<i>Ouvrir l'École aux Parents pour Réussir l'Intégration</i>
OMS	<i>Organisation Mondiale de la Santé</i>
OPOL	<i>One Parent One Language</i>
PANAS	<i>Positive and Negative Affect Schedule (Watson et al. 1988)</i>
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PPVT-R	<i>Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (Dunn & Dunn, 1981)</i>
REP	<i>Réseau d'éducation prioritaire</i>
REP+	<i>Réseau d'éducation prioritaire renforcé</i>
SDQ	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire problem scale (Goodman, 1997)</i>
SDT	<i>Self-determination theory (Ryan & Deci, 2000)</i>
SEP	<i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>
SSE	<i>Statut socio-économique</i>
SSRS	<i>Social Skills Rating Scale (Greshman & Elliott, 1990)</i>
SWB	<i>Subjective Well-Being</i>
SWLS	<i>Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985)</i>
SWLS-C	<i>Satisfaction with Life Scale adapted for Children (Gadermann et al., 2010)</i>
THaPHo	<i>Test d'habiletés phonologiques (Ecalte, 2004)</i>
UNESCO	<i>Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture</i>
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

Liste des tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1. Langues de France (inspiré de Nocus, 2022, d’après le rapport de la DGLFLF en 2016).....	22
Tableau 2. Références des articles publiés et soumis constituant la partie empirique de la thèse.	93
Tableau 3. Catégorisation des profils d’utilisation des langues des parents en fonction des réponses des enfants à la question : <i>Quelle.s langue.s est.sont parlées à la maison ?</i>	109
Tableau 4. Poids factoriels des items de l’échelle unidimensionnelle évaluant les attitudes linguistiques des enfants.....	111
Tableau 5. Statistiques descriptives (N=135).....	112
Tableau 6. Utilisation des langues par les parents et les enfants.....	113
Tableau 7. Catégorisation des profils d’utilisation des langues des parents en fonction des réponses des enfants à la question : <i>Quelle.s langue.s est.sont parlées à la maison ?</i>	131
Tableau 8. Tableau des valeurs de saturations des items et indicateurs α , ω et GLB.....	134
Tableau 9. Statistiques descriptives (N = 86).....	135
Tableau 10. Régression multiple sur le score de satisfaction de vie globale en fonction des quatre variables de l’étude, et en contrôlant la strate de l’établissement.	136
Tableau 11. Statistiques descriptives (N = 216).....	157
Tableau 12. Comparaison des moyennes des élèves vivant dans un contexte linguistique familial monolingue en français et celles de ceux qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue (dimension du BE-Scol : satisfaction/enseignant) à l’aide de tests de Student aux échantillons indépendants.....	158
Tableau 13. Tableau de régression : analyse de modération du contexte linguistique familial sur le lien entre la satisfaction scolaire et celle à l’égard de la relation à l’enseignant et avec les relations paritaires.....	159

Figures

❖	Figure 1. Le modèle interdisciplinaire des politiques linguistiques familiales adapté de Curdt-Christiansen (2009, 2018) et Curdt-Christiansen & Huang (2020)	33
❖	Figure 2. Le modèle dynamique des politiques linguistiques familiales (Curdt-Christiansen, 2009, 2018; Curdt-Christiansen & Huang, 2020) à la lumière du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979-1986)	38
❖	Figure 3. Conceptualisation théorique de la notion de qualité de vie proposée par Coudronnière et al., (2015) d'après Diener (1984)	54
❖	Figure 4. Modèle théorique du bien-être subjectif des enfants d'après les travaux de Diener (1984) et Huebner (1994).	59
❖	Figure 5. Prédicteurs connus de la satisfaction à l'égard de l'école (Randolph et al., 2010) 63	
❖	Figure 6. Modèle de médiation, avec les coefficients de régression, de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et l'utilisation de la langue minoritaire chez l'enfant via les attitudes des enfants envers cette langue.	114
❖	Figure 7. Droites de régression de la satisfaction scolaire globale en fonction du soutien social perçu des enseignants et des pairs selon le contexte linguistique familial de l'élève ..	160
❖	Figure 8. Nouvelle conceptualisation du modèle des FLP proposée à l'issue de ce travail doctoral.....	173
❖	Figure 9. Exemples de portrait linguistique	181
❖	Figure 10. Proposition de modèle de médiation de la relation entre les pratiques linguistiques parentales et la satisfaction de vie de l'enfant via les compétences linguistiques des enfants en langue minoritaire et l'utilisation de cette langue à la maison.	184
❖	Figure 11. Proposition de modèle d'équation structurelle entre la satisfaction de vie et certaines variables individuelles (compétences, utilisation, attitudes) et familiales (pratiques linguistiques parentales) liées au contexte linguistique bilingue de l'enfant.	185
❖	Figure 12. Les langues et dialectes de Polynésie française. Carte issue de l'Atlas linguistique de la Polynésie française (2015).	190

Annexes

Annexe 1 : lettre de consentement éclairé destinée aux familles	238
Annexe 2 : courrier d'information destiné aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale	239
Annexe 3 : courrier d'information destiné aux directeurs et directrices d'école	240
Annexe 4 : questionnaire sur les pratiques linguistiques des enfants et des parents à la maison	241
Annexe 5 : questionnaire sur les attitudes linguistiques des enfants envers leur langue minoritaire	242
Annexe 6 : échelle évaluant le niveau de maîtrise en langue minoritaire perçu de l'enfant ..	243
Annexe 7 : Protocole méthodologique pour la passation de l'échelle de satisfaction de vie (Bacro et al., 2019)	244
Annexe 8 : Protocole méthodologique pour la passation de l'échelle de satisfaction scolaire globale (Guimard et al., 2014).....	245
Annexe 9 : Protocole méthodologique pour la passation du BE-Scol (Guimard et al., 2015)	246
Annexe 10 : Consignes de passation pour la passation collective des questionnaires (échelle de satisfaction de vie, échelle de satisfaction scolaire, BE-Scol)	248
Annexe 11 : Échelle de satisfaction de vie (Bacro et al., 2019).....	249
Annexe 12 : Échelle de satisfaction scolaire (Guimard et al., 2014)	250
Annexe 13 : Questionnaire BE-Scol (Guimard et al., 2015).....	252
Annexe 14 : Références de l'article 1 publié au sein de la revue <i>International Journal of Bilingualism</i>	257
Annexe 15 : Références de l'article 2 publié au sein de la revue <i>Journal of Multilingual and Multicultural Development</i>	258
Annexe 16 : Notification attestant de la soumission de l'article 3 dans la revue <i>Child Indicators Research</i>	259

Annexe 1 : lettre de consentement éclairé destinée aux familles



Université de NANTES
Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN – EA 2661)
Faculté de Psychologie

Camille HUMEAU, doctorante en psychologie de l'enfant et de l'éducation
Isabelle NOCUS, Philippe GUIMARD, Enseignants - chercheurs.

Nantes, le 20/02/2019

Madame, Monsieur,

Nous sommes des chercheurs en psychologie de l'enfant au Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes. Nous nous intéressons depuis plusieurs années aux enfants qui naissent et grandissent dans des environnements familiaux où s'emploient une ou plusieurs langues. De plus, nous conduisons depuis plusieurs années des recherches sur le bien-être des enfants à l'école. Nous souhaiterions étudier le bien-être des enfants selon qu'il soit en contact ou non avec plusieurs langues. En famille, votre enfant est soit en contact uniquement avec le français, soit en contact avec le français et une ou plusieurs autres langues.

Nous venons d'obtenir l'accord de principe de la direction de l'école fréquentée par votre enfant et de l'inspecteur d'académie de l'école, qui acceptent, sous réserve de votre autorisation, de participer à cette étude. Un étudiant de Master de psychologie aura besoin de rencontrer votre enfant, courant mars-avril 2019, pour l'interroger sur les langues pratiquées en famille et ses représentations du bilinguisme, ainsi que sur sa satisfaction à l'école et dans sa vie. Nous aurons besoin pour cette étude de recueillir auprès de vous, à l'aide d'un questionnaire, un certain nombre d'informations sur votre enfant et votre famille. Si besoin, nous pourrions vous aider à remplir ce questionnaire lors d'un rendez-vous fixé à l'école. Les réponses aux questionnaires seront traitées anonymement, conformément au code de déontologie des psychologues, et n'auront aucune incidence sur le parcours scolaire de votre enfant.

Nous vous demandons donc de retourner à l'enseignant de votre enfant le coupon ci-joint **dès réception de ce courrier**.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Pour l'équipe de recherche,
Isabelle Nocus et Camille Humeau,
Université de Nantes
Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Pour toute information supplémentaire, vous pouvez contacter le responsable d'établissement et, pour l'université, Camille Humeau, Doctorante - Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661) - Université de Nantes - BP 8122744312- Nantes Cedex 3 -FRANCE - courriel : camille.humeau1@univ-nantes.fr

✂-----COUPON A RETOURNER À L'ENSEIGNANT-----✂

Je soussigné, Madame et/ou Monsieur..... responsable légal de (nom et prénom de l'enfant)scolarisé en classe de

- accepte que mon enfant participe à cette étude sur le bien-être des élèves à l'école
 n'accepte pas que mon enfant participe à cette étude

À....., le.....
Signature des parents

Annexe 2 : courrier d'information destiné aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale



UNIVERSITÉ DE NANTES

Camille HUMEAU – Psychologue et Doctorante en psychologie de l'enfant et de l'éducation
Philippe GUIMARD, Isabelle NOCUS – Professeur et Maître de conférences en Psychologie du développement
Université de Nantes - Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)
Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3
camille.humeau1@univ-nantes.fr

Madame...
Inspectrice de l'Éducation Nationale
Circonscription de Nantes ...

Nantes, le 22/03/2021

Madame l'inspectrice de l'Éducation nationale,

Nous sommes des chercheurs en psychologie de l'enfant au Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes (CREN). Nous nous intéressons depuis plusieurs années aux enfants qui naissent et grandissent dans des environnements familiaux où s'emploient une ou plusieurs langues (voir nos travaux sur <http://cren.univ-nantes.fr/theme-de-recherche-2-plurilinguismes-educations-societes/>). De plus, nous conduisons depuis plusieurs années des recherches sur le bien-être des enfants à l'école. L'ensemble de ces travaux ont fait l'objet de plusieurs publications qui sont téléchargeables sur le site : <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>.

Pour 2020-2021, nous souhaitons poursuivre le travail entrepris l'année dernière avec des objectifs similaires à ceux des recherches précédentes. En effet, nous nous intéressons au bien-être d'élèves de CM2 dont certains d'entre eux n'ont pas le français comme unique langue de socialisation. Le protocole de recherche qui sera proposé aux élèves est constitué de plusieurs questionnaires sur le bien-être à l'école, la satisfaction de vie globale, les langues pratiquées en famille, la représentation de ces langues et le sentiment d'identité ethnique. Ils seront également évalués en français avec une épreuve rapide de vocabulaire. Un questionnaire sera également proposé aux parents des élèves participants. Par ailleurs, une évaluation rapide des compétences des élèves sera sollicitée auprès de l'enseignant, mais ils n'auront pas à mener de projet particulier pour cette recherche. Comme pour les études précédentes, nous recueillons le consentement écrit des familles et l'ensemble des données seront anonymes.

D'une durée de 30 minutes environ, les passations seront collectives et individuelles et se dérouleront sur deux temps en mars-avril 2021. Elles seront réalisées par des étudiantes de Master 1 de psychologie et coordonnées par Mme Camille Humeau, doctorante en psychologie de l'enfant et de l'éducation de l'Université de Nantes.

L'école de La Chauvinière, l'école de la Jonelière et l'école Paul Gauguin ont répondu favorablement à notre demande.

Nous espérons vivement que vous ne verrez aucune objection à la réalisation de cette étude dans votre circonscription.

Restant à votre disposition pour toute information complémentaire, nous vous prions d'agréer, Madame l'inspectrice, l'assurance de nos sentiments les plus cordiaux.

Pour l'équipe de recherche,
Camille Humeau, Isabelle Nocus et Philippe Guimard
Université de Nantes

Annexe 3 : courrier d'information destiné aux directeurs et directrices d'école



UNIVERSITÉ DE NANTES

Camille HUMEAU – Psychologue et Doctorante en psychologie de l'enfant et de l'éducation
 Philippe GUIMARD, Isabelle NOCUS – Professeur et Maître de conférences en Psychologie du développement
 Université de Nantes - Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)
 Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3
camille.humeau1@univ-nantes.fr

Nantes, le 30/09/2020

Madame,
 Monsieur,

Nous sommes des chercheurs en psychologie de l'enfant au Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes (CREN). Nous nous intéressons depuis plusieurs années aux enfants qui naissent et grandissent dans des environnements familiaux où s'emploient une ou plusieurs langues (voir nos travaux sur <http://cren.univ-nantes.fr/theme-de-recherche-2-plurilinguismes-educations-societes/>). De plus, nous conduisons des recherches sur le bien-être des enfants à l'école. L'ensemble de ces travaux ont fait l'objet de plusieurs publications qui sont téléchargeables sur le site : <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>.

Cette année, nous nous intéressons au bien-être d'élèves de CM2, dont certains n'ont pas le français comme unique langue de socialisation (échantillon d'enfants dit « bilingues »), selon un double objectif. Il s'agira d'une part de comparer leur bien-être à celui d'élèves francophones (échantillon d'enfants dit « monolingues »). D'autre part, nous examinerons les facteurs qui peuvent influencer le lien entre leur bien-être et le bilinguisme.

Nous vous sollicitons afin de mener cette étude dans votre établissement auprès d'élèves de CM2. Les enfants seront rencontrés durant 2 sessions de 30 minutes et les passations seront réalisées par des étudiants de Master 1 de psychologie et coordonnées par Mme Camille Humeau, doctorante en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes. La première fois, en passation collective (classe entière), nous leur proposerons des questionnaires sur leur bien-être à l'école et sur leur satisfaction de vie en générale. La seconde fois, ils seront interrogés individuellement sur les langues pratiquées en famille, leur représentation de ces langues et leur sentiment d'ethnicité. Puis ils seront évalués en français avec une épreuve rapide de vocabulaire.

Au préalable, les familles auront à remplir une autorisation parentale et, si accord de leur part, un questionnaire renseignant sur le niveau socio-économique, les langues pratiquées en famille, les représentations du bilinguisme. Si besoin, elles pourront se faire aider par les étudiants intervenant dans cette recherche.

Le niveau académique des élèves sera également demandé aux enseignants concernés via une fiche individuelle d'évaluation en maîtrise de l'écrit et en mathématiques à l'école élémentaire (deux questions seulement, passation rapide).

Les passations auprès des enfants auront lieu en mars-avril 2021 selon les disponibilités des enseignants et des nôtres. Dès accord de principe de votre part, j'informerai l'inspecteur académique de notre démarche.

Étant consciente que les enseignants sont très largement sollicités, nous garantissons qu'ils n'auront pas à mener de projet particulier pour cette recherche. Nous leur demanderons de remplir le questionnaire pour les élèves concernés et de nous accueillir au moment des passations.

Nous garantissons, il va de soi et conformément au code de déontologie des psychologues, l'anonymat des réponses des familles, des enfants et des enseignants.

Restant à votre disposition pour toute information complémentaire, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de nos sentiments les plus cordiaux.

Pour l'équipe de recherche,
 Camille Humeau,
 Isabelle Nocus et Philippe Guimard
 Université de Nantes

Annexe 4 : questionnaire sur les pratiques linguistiques des enfants et des parents à la maison

Section 1 : Les langues parlées à la maison

1. Quelles langues sont parlées à la maison ? (Cochez une seule case et précisez si besoin)

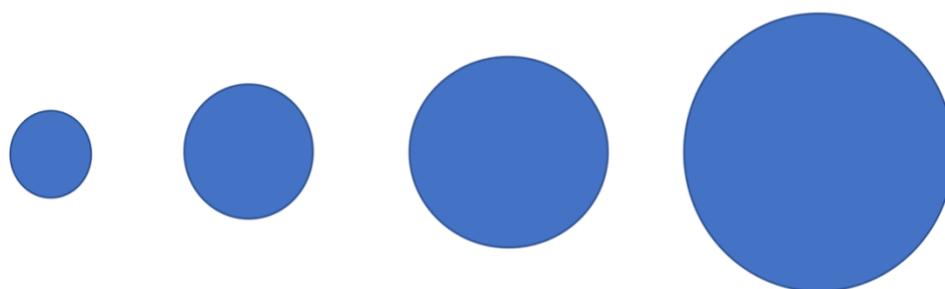
	Toujours le français	Le français et autre(s) langue(s) (préciser)	Jamais le français, mais de ou d'autres langues (préciser)
1.1. Toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ _____	<input type="checkbox"/> _____ _____
1.2. PARENT 1 (Mère/Belle-mère)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ _____	<input type="checkbox"/> _____ _____
1.3. PARENT 2 (Père/Beau-père)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ _____	<input type="checkbox"/> _____ _____
1.4. Frère(s) et sœur(s) (ou demi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ _____	<input type="checkbox"/> _____ _____
1.5. Autres adultes vivant avec l'enfant (préciser) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> _____ _____ _____

Annexe 5 : questionnaire sur les attitudes linguistiques des enfants envers leur langue minoritaire

Note aux évaluateurs : Merci de remplir le questionnaire ci-dessous en répondant dans l'espace prévu à cet effet ou en cochant les cases qui se rapprochent la plus de la situation de l'enfant. Ne cochez qu'une seule case par rubrique et répondez à toutes les questions.

Remplacer L1 par le nom de la langue minoritaire de l'enfant (ex : arabe, wolof, ...)

Utiliser le support visuel ci-dessous pour aider l'enfant à répondre.



Bien parler **la L1** est important pour :

(1 = très peu important, 2 = peu important, 3 = important, 4 = très important, entourez la réponse qui correspond à la réponse de l'enfant)

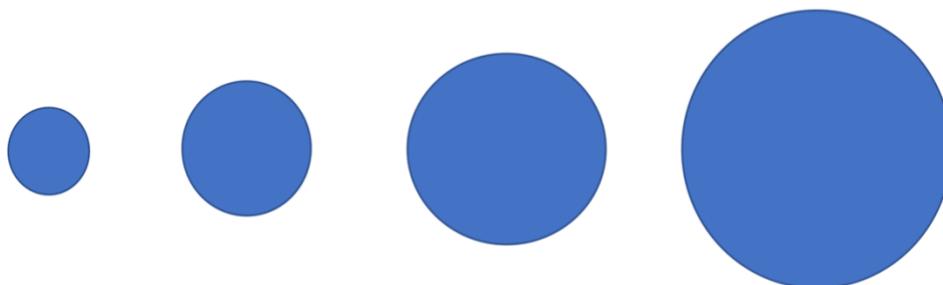
1. Vivre en France	1	2	3	4
2. Se faire des amis et discuter avec eux	1	2	3	4
3. Étudier	1	2	3	4
4. Trouver un emploi et gagner sa vie	1	2	3	4
5. Être accepté par ceux (parents, amis, voisins) qui parlent la même langue	1	2	3	4
6. Communiquer au sein de la famille	1	2	3	4
7. Élever les enfants et bien les éduquer	1	2	3	4
8. Pratiquer sa religion	1	2	3	4
9. Voyager	1	2	3	4

Annexe 6 : échelle évaluant le niveau de maîtrise en langue minoritaire perçu de l'enfant

Note aux évaluateurs : Merci de remplir le questionnaire ci-dessous en répondant dans l'espace prévu à cet effet ou en cochant les cases qui se rapprochent la plus de la situation de l'enfant. Ne cochez qu'une seule case par rubrique et répondez à toutes les questions.

Remplacer L1 par le nom de la langue minoritaire de l'enfant (ex : arabe, wolof, ...)

Utiliser le support visuel ci-dessous pour aider l'enfant à répondre.



Dans ta langue **(L1)**, est-ce que tu peux ?

(1 = non, 2 = avec des difficultés, 3 = assez facilement, 4 = très facilement)

1. Comprendre quelqu'un qui te parle en (L1)	1	2	3	4
2. T'exprimer et te faire comprendre en (L1)	1	2	3	4
3. Dire ton prénom et ton âge	1	2	3	4
4. Dire les jours de la semaine	1	2	3	4
5. Compter	1	2	3	4
6. Raconter ta journée	1	2	3	4
7. Lire et écrire	1	2	3	4
8. Chanter	1	2	3	4
9. Avoir une conversation au téléphone	1	2	3	4

Annexe 7 : Protocole méthodologique pour la passation de l'échelle de satisfaction de vie (Bacro et al., 2019)

1. Présentation

Cette échelle unidimensionnelle correspond à une adaptation pour enfants de l'échelle de Diener (Diener et al., 1985) mise au point par Gadermann et ses collaborateurs (2010) qui a été traduite de la version française pour adultes (Blais et al., 1989).

Elle se compose de 5 items (*tableau 4*) appréhendant des représentations très globales de la satisfaction de vie des élèves en général. Les élèves doivent choisir leur réponse sur une échelle en 6 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord).

Tableau 4 : Liste des items constitutifs de l'échelle de satisfaction de vie globale de Gadermann et al. (2010).

1. La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.
2. Mes conditions de vie sont excellentes.
3. Je suis content de ma vie.
4. Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie.
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.

2. Conditions de passation

Ce questionnaire sera proposé aux élèves en passation collective lors de la première journée de passation (session 1). La passation se déroulera dans la classe des enfants, en présence (ou non) de la maîtresse/maître et durera environ 30 minutes (3 questionnaires). Vous devez vous assurer que la consigne est bien comprise et que les enfants sont disponibles pour répondre. Les enfants doivent être en confiance, comprendre qu'ils ne sont pas là pour fournir une bonne ou une mauvaise réponse et que leurs réponses sont importantes pour vous.

Attention : il n'est pas souhaitable de faire passer ces questionnaires pendant les récréations, les enfants auraient « la tête ailleurs ».

3. Matériel

Le matériel est constitué du livret de passation (fiche réponse-session1) ainsi qu'un crayon. Il sera demandé aux enfants de ne garder uniquement qu'un crayon sur leur table et de ranger leurs affaires.

4. Codage

Le codage consiste à attribuer aux réponses des enfants une note de 1 à 6. Le niveau de satisfaction de vie des élèves pourra être évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux 5 items (/30), un score élevé reflétant un haut niveau de satisfaction à l'égard de leur vie.

Annexe 8 : Protocole méthodologique pour la passation de l'échelle de satisfaction scolaire globale (Guimard et al., 2014)

1. Présentation

Cette échelle unidimensionnelle correspond à la version abrégée de la « *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS)* » de Huebner et ses collaborateurs (2012).

Elle se compose de 5 items (*tableau 1*) appréhendant la satisfaction scolaire des élèves. Les élèves doivent choisir leur réponse sur une échelle en 6 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord).

Cette échelle validée dispose de propriétés métriques acceptables en termes de validité convergente, de validité divergente et de fidélité test-retest (Guimard et al., 2014).

Tableau 1 : Liste des items constitutifs de l'échelle de satisfaction scolaire.

1. J'apprends beaucoup de choses à l'école.
2. Je suis content(e) d'aller à l'école.
3. Je me sens bien à l'école.
4. L'école est intéressante.
5. J'aime les activités proposées à l'école.

2. Conditions de passation

Ce questionnaire sera proposé aux élèves en passation collective durant la première journée de passation (session 1). La passation se déroulera dans la classe des enfants, en présence (ou non) de la maîtresse/maître et durera environ 30 minutes (3 questionnaires). Avant de commencer, vous devez vous assurer que la consigne est bien comprise et que les enfants sont disponibles pour répondre. Les enfants doivent être en confiance, comprendre qu'ils ne sont pas là pour fournir une bonne ou une mauvaise réponse et que leurs réponses sont importantes pour vous.

Attention : il n'est pas souhaitable de faire passer ces questionnaires pendant les récréations, les enfants auraient « la tête ailleurs ».

3. Matériel

Le matériel est constitué du livret de passation (fiche réponse-session1) ainsi qu'un crayon. Il sera demandé aux enfants de ne garder uniquement qu'un crayon sur leur table et de ranger leurs affaires.

4. Codage

Le codage consiste à attribuer aux réponses des enfants une note de 1 à 6. Le niveau de satisfaction scolaire des élèves pourra être évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux 5 items (/30), un score élevé reflétant un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école.

Annexe 9 : Protocole méthodologique pour la passation du BE-Scol (Guimard et al., 2015)

1. Présentation

Le *Questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école (BE-Scol)* a été conçu par l'équipe du CREN (Guimard et al. 2015) à partir de la littérature internationale sur le bien-être perçu des élèves et des travaux nantais sur la qualité de vie des enfants. Il permet d'appréhender la satisfaction des élèves scolarisés du CE2 à la 4e de collège à l'égard des différentes dimensions constituant leur bien-être à l'école. Cette échelle est la seule connue à ce jour pour évaluer le bien-être perçu des élèves en France.

Ce questionnaire validé se compose de 28 items répartis en 6 dimensions (*tableau 2*). Il a été validé auprès de 1 002 élèves scolarisés du CE2 à la 4e de collège et dispose de propriétés métriques acceptables en termes de validité convergente, de validité divergente et de fidélité test-retest (Guimard et al., 2015).

Tableau 2 : Liste des items constitutifs de chaque dimension évaluée avec l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école.

Dimensions	Items
Relation avec les enseignants	5, 10, 16, 22, 27
Satisfaction/Activités scolaires	2, 7, 13, 19, 25
Satisfaction/Classe	3, 8, 14, 20
Satisfaction/Relations paritaires	1, 12, 18, 24
Sentiment de sécurité	6, 11, 17, 23, 28
Satisfaction/évaluations	4, 9, 15, 21, 26

2. Conditions de passation

Ce questionnaire sera proposé aux élèves en passation collective lors de la première journée de passation (session 1). La passation se déroulera dans la classe des enfants, en présence (ou non) de la maîtresse/maître et durera environ 30 minutes (3 questionnaires). Vous devez vous assurer que la consigne est bien comprise et que les enfants sont disponibles pour répondre. Les enfants doivent être en confiance, comprendre qu'ils ne sont pas là pour fournir une bonne ou une mauvaise réponse et que leurs réponses sont importantes pour vous.

Attention : il n'est pas souhaitable de faire passer ces questionnaires pendant les récréations, les enfants auraient « la tête ailleurs ».

3. Matériel

Le matériel est constitué du livret de passation (fiche réponse-session1) ainsi qu'un crayon. Il sera demandé aux enfants de ne garder uniquement qu'un crayon sur leur table et de ranger leurs affaires.

4. Codage

Le codage consiste à attribuer aux réponses des enfants une note de 1 à 4. Plus le score est élevé, plus l'enfant exprime sa satisfaction. Le niveau de satisfaction des élèves dans les différentes dimensions du bien-être à l'école pourra être évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux items composant les 6 dimensions.

Attention aux items inversés : le codage est indiqué sur la fiche réponse.

Tableau 3 : scores par dimension

Dimensions	Scores bruts (SB)	Scores moyens
Relation avec les enseignants		SB/5
Satisfaction/Activités scolaires		SB/5
Satisfaction/Classe		SB/4
Satisfaction/Relations paritaires		SB/4
Sentiment de sécurité		SB/5
Satisfaction/évaluations		SB/5

Annexe 10 : Consignes de passation pour la passation collective des questionnaires (échelle de satisfaction de vie, échelle de satisfaction scolaire, BE-Scol)

- **Se présenter :** « Bonjour, nous sommes ici aujourd'hui dans votre classe, car on réalise une recherche sur le bien-être des enfants, dans leur vie et à l'école, c'est-à-dire, comment les enfants se sentent à l'école, ce qu'ils vivent dans leur école et dans leur vie en général. Ce qui va nous intéresser c'est de savoir ce que vous pensez, ce que vous ressentez quand vous êtes à l'école et pour ça on a besoin que vous répondiez à des questions. »
- **Expliquer les consignes :**
 - « Nous allons vous distribuer un livret avec à l'intérieur plusieurs questions. Vous allez devoir répondre de façon individuelle sans regarder sur le voisin ou la voisine. C'est votre avis qui nous intéresse, pas celui de votre camarade. Ce n'est pas une évaluation et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous devez répondre ce que vous pensez vraiment. »
 - « Si vous avez des questions ou si vous ne comprenez pas certains mots, ne vous inquiétez pas, levez la main et nous viendrons vous répondre. »
 - « Lorsque vous aurez fini, levez la main et nous vérifierons ensemble que vous avez répondu à toutes les questions. Ensuite, vous resterez à votre place sans faire de bruit et sans déranger les camarades qui finissent de répondre. »
- **S'assurer que tous les enfants ont bien compris les consignes.**
- **Distribuez les livrets :**
 - « Maintenant que vous avez chacun un livret, vous pouvez commencer par remplir la date d'aujourd'hui, votre nom et prénom et votre date de naissance sur la première page. »
 - « Ensuite ouvrez le livret à la page 2 et nous allons lire les consignes ensemble. Je vais lire les consignes et je vous dirai lorsque vous pourrez répondre. »
- **Lire les questions avec les enfants :**
 - « Maintenant on peut commencer. Allez à la page 3 et mettez votre doigt sur la question 1. Tout le monde y est ? La phrase c'est : « J'apprends beaucoup de choses à l'école. » : est-ce que vous n'êtes absolument pas d'accord, pas d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord ou absolument d'accord ? Vous devez entourer le chiffre correspondant à ce que vous pensez. Allez-y. »
- Lorsque que les enfants auront fini de remplir le questionnaire, **vérifiez qu'ils ont répondu à l'ensemble des questions.**
- **Les remercier** de leur participation.
- **Indiquer aux enfants que nous les reverrons une deuxième fois**, cette fois-ci en individuel.

Annexe 11 : Échelle de satisfaction de vie (Bacro et al., 2019)

Bonjour,

Je voudrais savoir ce que tu penses de ta vie en général. Pour chacune des 5 affirmations suivantes, je vais te demander ce que tu penses en choisissant entre 6 possibilités, selon que tu es d'accord ou pas d'accord. Si tu n'es « Absolument pas d'accord » tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2 », si tu n'es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. **Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul.**

Lis attentivement chacune des phrases et réponds honnêtement.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
1. La plupart du temps ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.	1	2	3	4	5	6
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	1	2	3	4	5	6
3. Je suis content(e) de ma vie	1	2	3	4	5	6
4. Jusqu'à maintenant j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans ma vie	1	2	3	4	5	6
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6

Annexe 12 : Échelle de satisfaction scolaire (Guimard et al., 2014)

Bonjour,

Je voudrais connaître ton avis sur ce que tu vis dans ton école. Pour cela, je vais te proposer 5 opinions et je vais te demander ce que tu penses de chacune d'elle en choisissant entre 6 possibilités, selon que tu es d'accord ou pas d'accord.

Nous allons faire un essai avec les deux exemples ci-dessous qui ne concernent pas directement l'école. Prenons la phrase « **J'aime faire du sport** ». Si tu n'es « Absolument pas d'accord » avec cet avis tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2, si tu n'es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. **Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul.**

Vas-y.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime faire du sport	1	2	3	4	5	6

Maintenant fais de même avec la phrase « **J'aime aller au cinéma** ». Si tu n'es « Absolument pas d'accord » avec cet avis tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2, si tu n'es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. **Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul.**

Vas-y.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime aller au cinéma	1	2	3	4	5	6

Maintenant, tu vas faire de même avec des propositions qui concernent l'école. Entoure le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

Merci pour ta participation.

Lis chaque phrase attentivement puis, pour chacune d'elle, **entoure le chiffre correspondant à ce que tu penses.**

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
1. J'apprends beaucoup de choses à l'école	1	2	3	4	5	6
2. Je suis content(e) d'aller à l'école.	1	2	3	4	5	6
3. Je me sens bien à l'école.	1	2	3	4	5	6
4. L'école est intéressante.	1	2	3	4	5	6
5. J'aime les activités proposées à l'école.	1	2	3	4	5	6

Annexe 13 : Questionnaire BE-Scol (Guimard et al., 2015)

Bonjour,

Je voudrais connaître ton avis sur ce que tu vis dans ton école. Ce n'est pas une évaluation et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu dois dire ce que tu penses vraiment. C'est ton avis qui m'intéresse et je ne le dirai à personne.

Laisse-moi d'abord t'expliquer les questions. Chaque question parle de deux types d'enfants, et je veux savoir lequel est le plus comme toi.

Voilà un exemple de question :

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur cours de récréation	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur cours de récréation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tu dois d'abord décider si tu es plus comme les enfants sur la gauche, qui sont contents de leur cours de récréation, ou plus comme les enfants sur la droite qui n'aiment pas tellement leur cours de récréation.

Maintenant, décide si c'est plutôt vrai pour toi ou totalement vrai pour toi.

Pour chaque phrase, **coche seulement une case**, celle qui va avec ce qui est vrai pour toi, ce qui te va le mieux en général.

Maintenant que tu as bien compris, je vais continuer à te poser des questions à propos de toi et de ton école. Si tu as plusieurs maîtres ou maîtresses, dis-moi ce que tu penses à propos de celui ou celle que tu vois le plus souvent

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école	MAIS	D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année	MAIS	D'autres sont contents de leur classe de cette année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les aide suffisamment	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les aide pas assez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire voler des affaires à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison	MAIS	D'autres sont contents de la quantité de devoirs qu'ils ont à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	MAIS	D'autres enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les félicite pas assez souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand ils sont à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand ils sont à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont bien appréciés par les autres élèves de l'école	MAIS	D'autres ne sont pas tellement appréciés par les autres élèves de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	MAIS	D'autres sont contents quand il y a un contrôle ou une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur maître/maîtresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices	MAIS	D'autres n'ont peur de se tromper quand ils font des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup de copains à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas tellement de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			travaillent trop à l'école		travaillent pas trop à l'école			
	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi	
4 3 2 1	20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur salle de classe	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	MAIS	D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école	MAIS	D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1	25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'aller à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas envie d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 2 3 4	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse sait bien faire respecter les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			règles de la classe		règles de la classe		
	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
28 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 14 : Références de l'article 1 publié au sein de la revue *International Journal of Bilingualism*



Original Article

International
Journal of
Bilingualism

Parental language practices and children's use of the minority language: The mediating role of children's language attitudes

International Journal of Bilingualism

1–17

© The Author(s) 2023

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/13670069231207326

journals.sagepub.com/home/ijb



Camille Humeau , Philippe Guimard,
Isabelle Nocus, and Jean-Michel Galharret

Nantes University, France

Abstract

Objectives: This study examines the mediating role of children's language attitudes in the relationship between parental language practices and children's use of the minority language.

Methodology: This cross-sectional study uses questionnaires filled out by children individually, focusing on their and their parents' language attitudes and practices.

Data and analysis: The study was conducted with 135 children ($M_{age} = 10.76$ years) living in a bilingual family in France. We tested our hypotheses using regression analyses (logistic and linear) and a mediation analysis.

Findings: Our findings indicate that (1) parents' use of the minority language significantly predicts children's; (2) children's attitudes towards their minority language significantly predict its use; and (3) children's language attitudes mediate a more important part of the relationship between their own and their parents' use of the minority language when both parents use the majority language and only one uses the minority language.

Implications: Reinforcing children's positive attitudes towards their minority language can foster its use. Children have a role in the development of their bilingualism. When the child's bilingual development is not supported by active language use by both parents at home, the children's attitudes are crucial and decisive.

Originality: This study focuses on the role of 10-year-old children's perceptions of their bilingual development. This study provides interesting new insights into children's agency in minority languages maintenance.

Keywords

Bilingualism, language attitudes, parental language practices, children's language use, family language policy, child agency

Annexe 15 : Références de l'article 2 publié au sein de la revue *Journal of Multilingual and Multicultural Development*



Journal of Multilingual and Multicultural Development



ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/rmmm20>

Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France: the predictive role of parental language practices and children's use of the minority language

Camille Humeau, Gilles Guihard, Philippe Guimard & Isabelle Nocus

To cite this article: Camille Humeau, Gilles Guihard, Philippe Guimard & Isabelle Nocus (2023): Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France: the predictive role of parental language practices and children's use of the minority language, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: [10.1080/01434632.2023.2216665](https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>



Published online: 26 May 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Annexe 16 : Notification attestant de la soumission de l'article 3 dans la revue *Child Indicators Research*



Child Indicators Research Editorial Office

Publications 28 août 2023 à 15:33

ISCI-D-23-00323 - ISCI: Submission Confirmation for Well-being at School of 10-year-old Students Living in France in a Bili...

À : Camille Humeau,

Détails

Répondre à : Child Indicators Research Editorial Office

Dear Camille Humeau Humeau,

Your submission entitled "Well-being at School of 10-year-old Students Living in France in a Bilingual Family Language Context with A Minorated Language: Role of the Perceived Social Support of Teachers and Peers" has been received by journal Child Indicators Research

You will be able to check on the progress of your paper by logging on to Editorial Manager as an author. The URL is <https://www.editorialmanager.com/isci/>.

Your manuscript will be given a reference number once an Editor has been assigned.

The submission id is: ISCI-D-23-00323
Please refer to this number in any future correspondence.

Thank you for submitting your work to this journal.

Kind regards,

Editorial Office
Child Indicators Research

Now that your article will undergo the editorial and peer review process, it is the right time to think about publishing your article as open access. With open access your article will become freely available to anyone worldwide and you will easily comply with open access mandates. Springer's open access offering for this journal is called Open Choice (find more information on www.springer.com/openchoice). Once your article is accepted, you will be offered the option to publish through open access. So you might want to talk to your institution and funder now to see how payment could be organized; for an overview of available open access funding please go to www.springer.com/oafunding. Although for now you don't have to do anything, we would like to let you know about your upcoming options.

This letter contains confidential information, is for your own use, and should not be forwarded to third parties.

Recipients of this email are registered users within the Editorial Manager database for this journal. We will keep your information on file to use in the process of submitting, evaluating and publishing a manuscript. For more information on how we use your personal details please see our privacy policy at <https://www.springernature.com/production-privacy-policy>. If you no longer wish to receive messages from this journal or you have questions regarding database management, please contact the Publication Office at the link below.

In compliance with data protection regulations, you may request that we remove your personal registration details at any time. (Use the following URL: <https://www.editorialmanager.com/isci/login.asp?a=r>). Please contact the publication office if you have any questions.

Titre : Point de vue des enfants de 10 ans vivant dans un contexte familial bilingue sur leur langue minoritaire et leur bien-être

Mots clés : contexte linguistique familial bilingue, attitudes linguistiques, pratiques linguistiques parentales, satisfaction de vie, bien-être à l'école, maintien des langues minoritaires

Résumé : Cette thèse examine le point de vue des enfants de 10 ans vivant dans un contexte familial bilingue avec une langue minorée, sur leurs langues, leur vie en général et à l'école. Trois études complémentaires publiées ou soumises à publication ont été réalisées. Conduite auprès de 135 enfants vivant dans un contexte linguistique familial bilingue, la première s'est attachée à étudier la capacité d'agir des enfants dans le maintien de leur langue minoritaire à travers l'étude de leurs attitudes linguistiques. Les résultats montrent que les attitudes linguistiques des enfants médiatisent la relation entre les pratiques linguistiques parentales et le maintien des langues minoritaires. Les caractéristiques individuelles de l'enfant, telles que les valeurs qu'il accorde à sa langue, sont donc essentielles à prendre en compte dans l'étude du maintien des langues minoritaires, au même titre que son bien-être subjectif qui, selon notre deuxième étude, est impacté par son contexte linguistique familial bilingue. Cette deuxième étude, menée auprès de 86 enfants,

avait pour objectif d'identifier parmi certains facteurs liés à leur contexte linguistique familial, ceux qui participent à leur bien-être subjectif. Elle montre que l'utilisation de la langue minoritaire des parents et des enfants prédit la satisfaction de vie des enfants. Enfin, la troisième étude visait à comprendre ce qui favorise, en France métropolitaine, le bien-être à l'école de ces enfants. Il apparaît que contrairement aux élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial exclusivement français, les élèves qui vivent dans un contexte linguistique familial bilingue se sentent moins soutenus par leur enseignant alors que la satisfaction de leur relation avec l'enseignant contribue plus fortement à leur satisfaction scolaire. En définitive, cette thèse suggère d'une part que l'enfant est un co-acteur dans le maintien de sa langue minoritaire, et d'autre part, que les caractéristiques du contexte linguistique familial bilingue dans lequel il vit influencent sa satisfaction de vie globale et scolaire.

Title: Children's views on their minority language and well-being: a study with 10-year-olds living in bilingual family context

Keywords: bilingual family language context, language attitudes, parental language practice, life satisfaction, well-being at school, minority language maintenance

Abstract: This thesis examines the views of 10-year-old children living in a bilingual family context with a minority language, on their languages, their lives and at school. Three complementary studies have been published or submitted for publication. The first study, conducted with 135 children living in a bilingual family linguistic context, focused on the children's agency in maintaining their minority language through the study of their language attitudes. The results show that children's language attitudes mediate the relationship between parental language practices and maintenance of minority languages. Children's individual characteristics, such as the attitude towards the language, are therefore essential to consider in the study of minority language maintenance, as is their subjective well-being, which according to our second study, is impacted by their bilingual family language context. This second study, conducted

with 86 children, set out to identify which of the factors linked to their family language context contribute to their subjective well-being. It shows that parents' and children's use of the minority language predicts children's life satisfaction. Finally, the third study aimed to understand what, in metropolitan France, promotes the well-being of these children at school. It appears that, unlike students living in an exclusively French family language context, students living in a bilingual family language context feel less support from their teacher, whereas satisfaction with their relationship with the teacher contributes more strongly to their school satisfaction. This thesis suggests that, on the one hand, the child is a co-actor in the maintenance of his minority language, and on the other, that the characteristics of the bilingual family language context in which he lives influence his overall life and school satisfaction.