

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ ABOU BAKR BELKAÏD – TLEMCEM –

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



Thème

**Familles maghrébines et usages des langues :  
une étude sociolinguistique des politiques familiales  
en contextes d'origine / migratoire**

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement par : M<sup>me</sup> Amal ZENASNI-ZOUAOUI

Dirigée par : M<sup>me</sup> Amal AMMI-ABBACI, Professeure en sciences du langage

*Membres du jury :*

Pr. BENAMAR Rabéa	Professeure	Université Tlemcen	Présidente
Pr. AMMI-ABBACI Amal	Professeure	Université Tlemcen	Rapporteur
Pr. BERGHOUT Noudjoud	Professeure	Université Alger 2	Examinatrice
Pr. TABELT Zoulikha	Professeure	Université USTO	Examinatrice
Dr. TALEB Souad	MCA	Université Tlemcen	Examinatrice
Dr. MEDANE Hadjira	MCA	Université Chlef	Examinatrice

2021/2022

# *Dédicace*

*À la mémoire de mon beau-père (Sid Ahmed ZENASNI)*

*À la mémoire de mon frère (M'hamed ZOUAOUI)*

*"Que Dieu les accueille dans son vaste paradis"*

# *Remerciements*

Je voudrais tout d'abord remercier sincèrement ma directrice de thèse, la Professeure Amal AMMI-ABBACI pour sa confiance, son exigence et son grand soutien. Plus encore, je lui sais gré de ses précieux conseils, de ses critiques constructives, et de ses encouragements constants.

Je remercie vivement tous les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Bien évidemment, je remercie ma cousine Souad Roumane-Guerba, et tous les amis qui m'ont apporté une aide précieuse pour réaliser l'enquête en France, en Algérie, au Maroc, et en Tunisie.

Aussi, j'exprime mon éternelle reconnaissance et ma profonde gratitude aux familles qui ont participé à mon étude. Sans elles, je n'aurais jamais été en mesure de réaliser cette recherche. Leur investissement pour le bi-plurilinguisme de leurs enfants est tout simplement formidable.

Je témoigne ma reconnaissance à mes très chers parents, à ma belle-mère, et à toute ma famille pour leurs encouragements et pour leur soutien indéfectible durant toute cette période.

Enfin, je dédie cette thèse à mon cher époux et mes très chers enfants, Nedjmeddine et Malak, pour la patience et l'Amour dont ils font toujours preuve à mon égard.

## ***TABLE DES MATIÈRES***

---

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	1
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, PSEUDONYMES ET CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION</b> .....	6
<b>INTRODUCTION</b> .....	9
<b>CHAPITRE PREMIER : Délimitation du cadre méthodologique</b> .....	15
1. La problématique.....	15
1.1. Genèse du projet de thèse .....	15
1.2. Délimitation de l'objet de la recherche .....	16
1.3. Questions de recherche .....	19
1.4. Objectifs .....	20
1.5. Hypothèses de travail .....	21
2. Cadre méthodologique et protocole d'enquête .....	22
2.1. Approche de recherche : l'étude de cas .....	25
2.2. Contact avec les familles et sélection .....	27
2.3. Instruments sociolinguistiques et ethnographiques déployés sur les terrains .....	29
2.3.1. Questionnaire dans les familles .....	29
2.3.2. Entretiens avec les participants .....	34
2.3.2.1. Guide d'entretien pour les parents .....	34
2.3.2.2. Guide d'entretien pour les enfants .....	37
2.3.3. Conversations informelles .....	39
2.3.4. Observations dans les familles et notes de terrain .....	40
2.3.5. Triangulation investigatrice et méthodologique .....	44
2.4. La pré-enquête .....	44
2.5. Processus de collecte de données .....	47
2.5.1. Le questionnaire .....	47
2.5.2. Les entretiens (parents & enfants) .....	48
2.5.3. Analyse de contenu .....	49
2.5.4. Difficultés de collecte de données .....	51
2.5.5. Traitement des données.....	53
2.6. Validité et fiabilité de l'étude .....	53
2.7. Considérations éthiques dans la recherche .....	55

2.8. Limites de la recherche .....	56
2.9. Réflexion sur le terrain .....	56

**CHAPITRE DEUXIÈME : Profils socio-biographiques des familles et pratiques langagières familiales déclarées et observées .....** 59

1. Profils biographiques et linguistiques des trois familles maghrébines en pays d'origine (Algérie, Maroc, Tunisie) .....	59
1.1. (F1AA) → Famille1 Algérienne en Algérie .....	59
1.2. (F2MM) → Famille2 Marocaine au Maroc .....	63
1.3. (F3TT) → Famille3 Tunisienne en Tunisie .....	69
2. Profils biographiques et linguistiques des familles maghrébines en France .....	73
2.1. (F4AF) → Famille4 Algérienne en France .....	73
2.2. (F5MF) → Famille5 Marocaine en France .....	77
2.3. (F6TF) → Famille6 Tunisienne en France .....	81
3. Pratiques langagières familiales déclarées et observées .....	84
3.1. Pratique de la (les) langue(s) par les parents pour communiquer entre eux .....	85
3.2. Pratique de la (les) langue(s) par les parents dans la communication avec les enfants .....	85
3.3. Pratique de(s) la langue(s) dans la fratrie .....	89

**CHAPITRE TROISIÈME : Famille, Bi-plurilinguisme et Politiques Linguistiques .....** 94

1. La famille : pôle de prolifération linguistique .....	94
2. Le bi-plurilinguisme familial .....	96
2.1. Acquisition des langues .....	100
2.1.1. Acquisition de la langue première .....	100
2.1.2. Acquisition d'une langue seconde (ALS) .....	100
2.1.3. Acquérir et apprendre deux ou plusieurs langues ensemble .....	101
2.2. Types de bi-plurilinguisme .....	102
2.3. Avantages et inconvénients du bi-plurilinguisme .....	105
3. La famille bi-plurilingue .....	106
4. Les politiques linguistiques .....	108
4.1. L'importance d'une politique linguistique .....	110
5. La politique linguistique familiale (PLF) .....	111
5.1. Idéologies linguistiques .....	115
5.1.1. Idéologie d'impact .....	116
5.2. La Théorie de la Gestion des Langues (TGL): la perspective spolskienne .....	120

5.2.1.	Appropriation de la langue parentale .....	124
5.2.2.	Stratégies de bi-plurilinguisme planifié dans la famille .....	127
<b>CHAPITRE QUATRIÈME : Le Maghreb, la France et leurs politiques linguistiques .....</b>		<b>136</b>
1.	Maghreb, espace plurilingue .....	136
1.1.	L'identité maghrébine .....	137
1.2.	L'histoire .....	139
1.2.1.	L'ère postcoloniale .....	141
1.2.2.	Concurrence linguistique .....	143
1.3.	Politiques linguistiques postcoloniales des États maghrébins .....	148
1.3.1.	Algérie : un débat passionnel .....	148
1.3.2.	Maroc : Des changements dans la continuité .....	151
1.3.3.	Tunisie : Flexibilité et ambivalences .....	153
1.4.	Problèmes de politique linguistique communs au Maghreb .....	154
2.	La France et sa politique linguistique .....	157
2.1.	La politique officielle : une approche historique .....	159
2.2.	La langue dans la politique éducative .....	161
2.2.1.	Les langues dans le système éducatif actuel .....	162
2.2.2.	Défis : vers un système renouvelé? .....	163
2.2.2.1.	Éducation bilingue .....	163
2.3.	Éducation bilingue .....	165
2.3.1.	Le bilinguisme familial des maghrébins .....	168
<b>CHAPITRE CINQUIÈME : Idéologies linguistiques des parents et des enfants .....</b>		<b>173</b>
1.	Idéologie linguistique des parents.....	176
1.1.	Idéologies linguistiques parentales et valeurs des langues .....	177
1.1.1.	La valeur communicative .....	177
1.1.2.	Les valeurs symbolique et culturelle .....	178
1.1.3.	La valeur utilitaire ou économique.....	180
1.1.4.	La valeur de statut .....	183
1.2.	Choix de langues et développement bi-plurilingue .....	185
1.2.1.	Raisons du choix des parents concernant l'appropriation d'une langue additionnelle (l'arabe, le français ou l'anglais) par leurs enfants .....	185
1.2.2.	Idéologies des parents sur le développement bi-plurilingue en général .....	195
1.2.3.	Développement bi-plurilingue des enfants selon l'opinion des parents .....	197
2.	Les idéologies linguistiques des enfants .....	200

2.1.	Rôle des enfants dans les choix linguistiques .....	200
2.2.	Rôle de la fratrie dans les pratiques linguistiques familiales .....	206
2.3.	Pratiques langagières étendues dans la langue d'origine en contexte migratoire	207
2.4.	Prise de conscience par les enfants de l'absence de la langue d'origine .....	209
2.5.	Identité ethnique des enfants.....	209
3.	Sources des idéologies linguistiques parentales .....	212
3.1.	Facteurs intrafamiliaux de la PLF (Micro-facteurs) .....	213
3.1.1.	Éducation et expérience linguistiques des parents .....	213
3.1.2.	Situation socio-économique des parents (SSE) .....	216
3.1.3.	Aspirations des parents .....	218
3.2.	Facteurs extrafamiliaux de la PLF (macro-facteurs) .....	220
3.2.1.	Le facteur politique .....	221
3.2.2.	Le facteur économique .....	223
3.2.3.	Les facteurs socioculturel et sociolinguistique .....	224

## **CHAPITRE SIXIÈME : Gestion linguistique des familles : choix et stratégies d'appropriation**

<b>des langues</b> .....	230
1. La gestion linguistique dans la famille .....	230
1.1. Un lieu-une langue.....	231
1.1.1. Le besoin de flexibilité .....	231
1.2. Un-parent-une-langue .....	232
1.2.1. Le besoin de flexibilité .....	233
1.2.2. Contrer les sentiments d'exclusion.....	233
1.2.3. Un acte d'équilibre.....	234
2. Choix des langues dans la politique linguistique familiale .....	234
2.1. L'importance de la structure familiale .....	235
2.1.1. Le rôle de la famille élargie.....	235
2.1.2. Le rôle des frères et sœurs .....	236
2.1.3. Connexions culturelles à l'intérieur et à l'extérieur du pays de résidence....	236
2.2. Attitudes envers les différentes langues.....	237
2.2.1. Statut et utilité de la langue .....	237
2.2.2. La valeur du bi-plurilinguisme.....	239
3. Stratégies d'appropriation linguistique .....	239
3.1. Pratiquer la langue avec ses enfants.....	239
3.2. Interagir avec la communauté linguistique .....	242

3.3. Maintenir le contact avec la famille et les amis d'outre-mer .....	243
3.4. Écoles de langues le week-end .....	245
3.5. Cours de langues à dispenser soi-même.....	246
3.6. Médias, livres et Internet.....	247
<b>CONCLUSION</b> .....	258
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	267
<b>ANNEXE (1) : LE QUESTIONNAIRE</b> .....	294
<b>ANNEXE (2) : GUIDES D'ENTRETIENS (PARENTS – ENFANTS)</b> .....	298
<b>CORPUS (1) : ÉCHANTILLON DE RÉPONSES DES PARENTS LORS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS</b> .....	302
<b>CORPUS (2) : ÉCHANTILLON DE RÉPONSES DES ENFANTS LORS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS</b> .....	322
<b>CORPUS (3) : ÉCHANTILLON DE QUESTIONNAIRES RENSEIGNÉS</b> .....	327
<b>INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX</b> .....	335



**LISTE DES ABRÉVIATIONS, PSEUDONYMES ET CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION**

---

**(F1AA) Famille 1 Algérienne en Algérie**

Amine	Le père de la (F1AA)
Dounia	La mère de la (F1AA)
Farah	La première enfant de la (F1AA)
Achraf	Le deuxième enfant de la (F1AA)

**(F2MM) Famille 2 Marocaine au Maroc**

Sofiane	Le père de la (F2MM)
Yasmine	La mère de la (F2MM)
Kamel	Le première enfant de la (F2MM)
Elissa	La deuxième enfant de la (F2MM)
Aïda	La troisième enfant de la (F2MM)
Jawed	Le quatrième enfant de la (F2MM)

**(F3TT) → Famille 3 Tunisienne en Tunisie**

Wassim	Le père de la (F3TT)
Zineb	La mère de la (F3TT)
Azza	La première enfant de la (F3TT)
Leila	La deuxième enfant de la (F3TT)
Younes	Le troisième enfant de la (F3TT)
Ali	Le quatrième enfant de la (F3TT)

**(F4AF) → Famille 4 Algérienne en France**

Abdel	Le père de la (F4AF)
Zohra	La mère de la (F4AF)
Aïcha	La première enfant de la (F4AF)
Amani	La deuxième enfant de la (F4AF)
Rana	La troisième enfant de la (F4AF)
Ahmed	Le quatrième enfant de la (F4AF)

**(F5MF) → Famille 5 Marocaine en France**

Youssef	Le père de la (F5MF)
Kenza	La mère de la (F5MF)
Amir	Le première enfant de la (F5MF)
Maryam	La deuxième enfant de la (F5MF)
Amel	La troisième enfant de la (F5MF)

**(F6TF) → Famille 6 Tunisienne en France**

Tahar	Le père de la (F6TF)
Moufida	La mère de la (F6TF)
Hilel	Jumeau de Noûr de la (F6TF)
Noûr	Jumelle de Hilel la (F6TF)

<b>Conventions de transcription</b>	
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
?	Intonation interrogative
+	Pause très brève
++	Pause brève
+++	Pause moyenne
+ou++ou+++	Pauses de diverses durées
.	Pause nette
..	Syllabe allongée ou intonation continuative
...	Comme précédents mais plus longs et suivi d'une pause
#	Mot tronqué
'/	Élisions (exemple : 'fin, s'ra)
:: ou :::	Allongement vocalique (exemple : oui::)
JAMais (par exemple)	Insistance
xxx	Paroles inaudibles ou incompréhensibles
bla bla <u>blablalbla</u>	Chevauchement
( )	Commentaires de contexte
[ ]	Commentaires ou informations de remplacement
(...)	Passage tronqué
[... ]	Passage non transcrit/incompréhensible
Euh	Hésitation brève
EUH	Hésitation longue
( <i>silence</i> )	Silence
( <i>rires</i> )	Rires

---

## ***INTRODUCTION***

---

## ***INTRODUCTION***

---

À l'ère de la mondialisation, pour plusieurs personnes, la communication et les rencontres plurilingues commencent déjà dans la famille. Ainsi, élever des enfants dans deux ou plusieurs langues et maintenir quelquefois la langue parentale<sup>1</sup> sont des préoccupations parallèles d'un nombre croissant de familles.

La langue n'est pas un simple moyen de communication, mais aussi un vecteur de valeurs sociales, de normes et de croyances d'une communauté donnée et son utilisation dans les familles est susceptible d'affecter leur identité linguistique et/ou culturelle.

Par leurs pratiques langagières, les parents transmettent leurs langues, leurs comportements, leurs valeurs et leurs croyances pour donner forme à l'expérience ou à la première identité de leurs enfants. La façon dont nous sommes perçus par les "Autres" peut également avoir un impact sur la façon dont nous nous percevons nous-mêmes et construisons à notre tour "l'Autre". Les langues et les discours locaux façonnent notre manière de ressembler aux gens, c'est-à-dire nos manières de se comporter, d'interagir, de valoriser, de penser, de croire, et de parler.

Les observations des pratiques langagières familiales éclairent l'étude de l'usage des langues en famille, des pratiques à travers lesquelles ou dans lesquelles le maintien et l'évolution des langues sont façonnées.

Dans le contexte maghrébin, la focalisation sur le plurilinguisme entraîne une abondance d'études cherchant à le développer et à le promouvoir. Or, le rôle de la famille nucléaire<sup>2</sup> maghrébine dans cette promotion des langues, leur conservation et leur transmission ne reçoit pas suffisamment d'attention scientifique. Par conséquent, l'intérêt de notre étude émane d'un besoin perçu d'action en termes de recherche sur la dynamique linguistique au niveau de la famille maghrébine, précisément sur les

---

<sup>1</sup> Nous soulignons que le maintien (ou la perte) de la langue parentale (Langue-Culture d'origine) est susceptible de se produire surtout en contexte d'immigration.

<sup>2</sup> Nous précisons que la "famille nucléaire" est composée uniquement du père, de la mère et des enfants. Contrairement à la "famille élargie" composée par l'ensemble des ascendants et des descendants et autres membres apparentés appartenant à la même lignée.

politiques bi-plurilingues familiales, qui s'enracinent dans le processus social, en étant opposées à des politiques dominantes autant dans des pays d'origine que d'accueil.

Le travail que nous présentons ici vise à décrire et analyser les politiques linguistiques de six familles maghrébines bi-plurilingues. Trois familles résidentes dans trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie) et trois autres immigrantes en France. Dans chacune de ces familles, l'arabe dialectal /et standard, le français et/ou l'anglais est la langue intentionnellement choisie par les parents pour étendre le répertoire de leurs enfants.

Il nous paraît pertinent et original de ne pas se cantonner à l'étude des politiques linguistiques de familles maghrébines seulement en milieu d'accueil<sup>3</sup>, mais d'y adjoindre des politiques bi-plurilingues en milieu d'origine, en vue de comprendre et d'expliquer si le pays de résidence des familles (d'origine/migratoire) a une incidence sur le choix des langues, leurs usages, leurs représentations et leur appropriation ou non par les enfants.

Cette recherche tente donc d'explorer les pratiques langagières familiales - des parents et des enfants - et leur contribution à la construction, à la négociation et à l'instanciation<sup>4</sup> de politiques linguistiques familiales (désormais PLF). Le rôle des enfants et des relations sociales des membres de la famille étant pris en compte.

Cette étude vise à concourir à une meilleure compréhension de la gestion familiale des langues en mettant l'accent sur les idéologies parentales, l'implication des enfants, les ressources mobilisées dans les familles et l'impact de facteurs globaux sur la politique linguistique familiale.

Notre réflexion s'enracine dans un cadre large des dynamiques langagières en rapport avec la famille, les nations et la migration, avec au cœur de notre problématique à multiples facettes : les politiques familiales dans la construction des répertoires bi-plurilingues et des identités en contextes différents (d'origine/migratoire).

---

<sup>3</sup> Plusieurs thèses sur les pratiques plurilingues en contexte migratoire ont été menées (S. ASSELAH-RAHAL 2000 ; A. BARONTINI 2005, 2013 ; L. BIICHLÉ 2007 ; Sh. HAQUE 2012,...)

<sup>4</sup> L'instanciation est la création d'une PLF à partir d'un modèle.

Par conséquent, notre démarche sur le terrain est guidée par un certain nombre de questions relatives aux choix de langues, aux rôles des membres de la famille nucléaire, aux représentations linguistiques et aux stratégies parentales. En d'autres termes, les volontés parentales affirmées quant aux choix linguistiques en famille sont-elles décisives dans l'appropriation des langues par les enfants ? Existe-t-il des indices de hiérarchie linguistique dans les comportements langagiers des membres des familles étudiées ? Quel est le rôle de la fratrie dans ce processus intrafamilial de socialisation bi-plurilingue ? Au sein du foyer maghrébin-migrant, où se situe, la langue parentale par rapport à la langue d'accueil ? Quelles sont les ressources mobilisées par les parents pour maintenir leur PLF ? Existe-t-il des facteurs internes ou externes au foyer, favorisant ou entravant l'appropriation bi-plurilingue intrafamiliale ? Au sein du foyer, la ou les langues, la culture et même l'identité des membres sont-elles influencées par les dynamiques sociales ?

D'un point de vue méthodologique, cette thèse s'inscrit dans le champ d'une "sociolinguistique d'inspiration ethnographique"<sup>5</sup>. Elle aborde la question des politiques intrafamiliales au regard de l'éducation bi-plurilingue des enfants, voire leur appropriation la langue parentale en contexte migratoire. Elle se base sur une démarche qualitative, dont la méthode principale est l'étude de cas. Cette méthode consiste à enquêter dans les familles participantes par l'entremise d'une approche sociolinguistique et d'outils d'investigation ethnographique permettant de cerner avec attention les contextes des pratiques et politiques linguistiques intrafamiliales. Les principaux outils de recueil des données employés sont le questionnaire, les entretiens semi-directifs, l'observation directe non participante, les notes de terrain et les conversations informelles avec des membres de la famille.

De surcroît, dans ce monde globalisé, caractérisé par des phénomènes sociaux, des interactions et des interconnexions transcendant les frontières géographiques et politiques, il est de plus en plus nécessaire pour les enquêtes sociolinguistiques de dépasser l'échelle des cadres nationaux. En ce sens, il nous paraît utile d'adopter une approche "sociolinguistique d'inspiration ethnographique" pour comparer des politiques linguistiques familiales en contextes différents. En effet, la comparaison est le pivot

---

<sup>5</sup> Cette désignation nous est propre.

même de la démarche ethnographique où les significations des faits sociaux ne peuvent être circonscrites que si elles sont mises en perspective avec d'autres faits, semblables ou distincts, exposés ou examinés dans d'autres contextes. Ainsi, nous tentons de relier la description et l'analyse des pratiques bi-plurilingues familiales à une interprétation et une explication qui tiennent compte des politiques linguistiques nationales et des dynamiques sociales aussi bien dans trois pays du Maghreb qu'en France.

Cette thèse s'organise en six chapitres. Dans le premier chapitre, nous articulons les mécanismes pratiques du travail sur le terrain. Nous présentons en détail la problématique, les questions de recherche ainsi que les hypothèses. Ensuite, nous décrivons la démarche méthodologique suivie lors de cette étude. Dans cette intention sont développés : l'approche de l'étude de cas qui permet d'étudier les participants dans leur environnement naturel et souligner leurs points de vue, les démarches d'accès aux familles enquêtées, et les principales méthodes adoptées pour la constitution de l'échantillon d'étude et par la suite le recueil des données.

Le deuxième chapitre comporte une présentation des profils socio-biographiques de tous les membres des familles participantes, également, une description de leurs pratiques langagières déclarées et observées.

Dans le troisième chapitre, essentiellement théorique, nous abordons des recherches antérieures menées dans le domaine des langues en famille, dans celui des politiques linguistiques familiales, et nous exposons la théorie tripartite de B. SPOLSKY (2004) adoptée dans cette étude.

Le quatrième chapitre consiste en une présentation des terrains enquêtés. Il s'agit de décrire le contexte sociolinguistique des trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) concernés par l'étude et celui de la France. Nous nous appuyons sur des recherches qui ont fait état des politiques linguistiques adoptées dans les quatre pays.

Le cinquième chapitre se consacre à l'examen des idéologies bi-plurilinguistiques des parents et des enfants ayant participé à la recherche, c'est-à-dire, à leurs représentations de certaines langues (l'arabe, le français, l'anglais) prescrites dans la cellule famille. Dans une dernière section, sont exposés et explicités différents facteurs influençant et déterminant ces politiques linguistiques familiales.

Enfin, dans le sixième chapitre, nous examinons la gestion linguistique dans les familles étudiées, à savoir leurs choix de langue(s) et leurs stratégies de mise au point des politiques linguistiques familiales.

Dans la conclusion, nous proposons de revenir sur les questions de recherche et les hypothèses, avant d'exposer les résultats et les perspectives de recherche faisant suite à notre étude.



**CHAPITRE PREMIER**

---

***DÉLIMITATION  
DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE***

---

Ce chapitre énonce la problématique de recherche, qui implique des objectifs, un ensemble d'hypothèses sous-jacentes, une structure de pertinence et une forme de rationalité. Il propose une description détaillée de la conception méthodologique de la recherche, qui est considérée comme le plan de recherche global. Dans cet effort, sont exposés et expliqués, l'approche de l'étude de cas, la sélection des familles participantes, les outils méthodologiques de type sociolinguistique d'inspiration ethnographique, et le processus de collecte et d'organisation des données, qui constituent l'épine dorsale de l'étude sur le terrain. Les considérations éthiques ainsi que les problèmes de fiabilité et de validité de l'étude sont également développés dans ce chapitre.

## **1. La problématique de recherche**

### **1.1. Genèse du projet de thèse**

La présente recherche a pris racine de nos observations personnelles et notre expérience en tant qu'enseignante en sciences du langage.

Au cours de nos rencontres avec un membre<sup>6</sup> de la famille, nous avons remarqué que ce parent exigeait à ses deux enfants aînés la pratique de l'arabe dialectal lors de leurs séjours de vacances en Algérie et même au cours de leurs rencontres régulières en France, alors qu'il limitait ses deux plus jeunes enfants à l'utilisation du français à la maison et de l'arabe à l'extérieur.

Notre impulsion immédiate en tant que chercheuse fût de comprendre les postulats à la base de tels choix linguistiques.

Ce père nous expliqua que pour les deux premiers enfants il était question de maintenir la langue arabe essentiellement en vue de préserver leur religion islamique dans un pays d'Europe. Or, pour les deux derniers, il s'agit d'un bilinguisme voire un plurilinguisme, en vue d'un éventuel épanouissement social.

---

<sup>6</sup> Ce membre de la famille est un homme marié puis divorcé en France, ayant deux enfants, puis remarié à Tlemcen, ayant encore deux autres enfants.

Les questions qui ont émergé à partir de ce constat se sont cristallisées sur la gestion des répertoires<sup>7</sup> bi-plurilingues dans la sphère familiale maghrébine en termes de pratiques, d'idéologies linguistiques des parents, d'incidence de leurs choix de langues sur leurs enfants au regard de la construction identitaire et culturelle notamment chez les enfants d'immigrés maghrébins.

## 1.2. Délimitation de l'objet de la recherche

Le contact entre les langues, dans une perspective sociolinguistique, nous conduit inévitablement à revoir les façons d'appréhender les dynamiques langagières par rapport à leur fonctionnement et à leurs évolutions.

La plupart des travaux des sociolinguistes, sur la politique linguistique familiale, le maintien ou le changement de la langue et son évolution se sont largement concentrés sur les facteurs de mixité conjugale (C. DEPREZ, G. VARRO & B. COLLET 2014 ; M. JOSHI 2014 ; A. PUZENAT 2008 ; A. UNTERREINER 2014 ; G. VALAVANIDOU 2008 ; G. VARRO 1984 ; etc.) de transmission intergénérationnelle des langues (M.-Z. ALI-BENCHERIF 2013 ; A. BARONTINI & D. CAUBET 2008 ; A. BARONTINI 2014 ; GH. BEKKAL BRIXI & B. BENMOUSSAT 2016 ; A. DIDOUH MEZIANI 2017 ; A. FILHON 2003, 2009, 2010 ; SH. HAQUE 2010 ; A. MAHIEDDINE 2013 ; M. MATTHEY 2010 ; M. MATTHEY & R. FIBBI 2010 ; A. OUTALEB 2013 ; M. ZUE ELIBIYO 2008 ; etc.), de l'influence de l'école, des politiques linguistiques nationales, familiales et éducatives à la fois (S. AIT CHALALLAL 2012 ; L.-J. CALVET 1996 ; C. DEPREZ 1996a, 1996b, 2000 ; M. DREYFUS 1996 ; Sh. HAQUE 2012 ; C. HÉLOT 2007 ; I. LACROIX 2014 ; M. MATTHEY 2010 ; etc.).

En revanche, les opinions et attitudes des parents et des enfants à l'égard du bi-plurilinguisme familial, les stratégies parentales en vue de l'appropriation des langues par les enfants et le rôle de ces derniers en tant qu'acteurs actifs de socialisation des langues ont retenu très peu d'attention (voir M.-Z. ALI-BENCHERIF 2013 ; C. DEPREZ 1987a ; A.-F. MADE MBE 2016 ; Kh. TALEB-IBRAHIMI 1985) et demeurent par ailleurs une source inépuisable de questionnements.

---

<sup>7</sup> Un répertoire verbal est « un ensemble mouvant, évolutif, adaptable, de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans un contexte diversifié » (V. CASTELLOTTI, 2006 : 322). Ainsi, nous pouvons avancer qu'un répertoire verbal se concrétise, en premier lieu, dans et à travers le choix de la/des langue(s) d'usage au foyer, et dans les pratiques langagières quotidiennes.

En ce qui concerne notre recherche, elle ambitionne de contribuer à l'enrichissement des analyses portant sur les politiques linguistiques familiales telles qu'elles se manifestent et se négocient perpétuellement. Elle a pour objet principal d'investir la question de l'élaboration des politiques familiales bi-plurilingues et les processus de socialisation des langues en contexte d'origine/migratoire<sup>8</sup>.

La notion de politique linguistique familiale a été proposée la première fois par C. DEPREZ en 1995. Selon cette auteure : une « politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents » (1996a : 155).

La socialisation langagière est une approche anthropologique développée par D. HYMES (1961, 1971) qui a étudié l'acquisition du langage chez l'enfant, dans ses formes et dans ses fonctions. De ce fait, la socialisation des langues dans l'espace familial entend les dimensions socialisatrices des pratiques langagières dans la famille. Cette approche considère que l'appropriation des langues est toujours culturellement construite et organisée par les normes, les croyances et les idéologies des locuteurs (A. DURANTI 2012 : 109)

Comme son titre l'indique, cette thèse porte sur les « usages linguistiques » dans la famille. Ce syntagme est utilisé dans ce travail comme équivalent celui de « pratiques langagières ». Apparue à la fin des années 1970, la notion de « pratiques langagières » est définie par (J. BOUTET & Al. 1976 ; J. BOUTET 1994 : 60-65 ; 1995 : 250) comme des pratiques sociales disposant d'une double régulation. Déterminées par le social et ses situations en même temps qu'elles engendrent des effets sur ces situations, ces types de pratiques participent ainsi à les transformer. Selon E. BAUTIER (1981 : 21), les pratiques langagières renvoient « aux usages et fonctions des langues » dans la vie sociale.

---

<sup>8</sup> Par contexte d'origine, nous faisons référence à chacun des trois pays maghrébins où réside une famille maghrébine enquêtée. Alors que le contexte migratoire est la France, pays d'accueil de trois autres familles maghrébines (algérienne, marocaine et tunisienne).

Nous entreprenons une recherche exploratoire sur les pratiques bi-plurilinguistiques intrafamiliales auprès des membres de six familles maghrébines bi-plurilingues, dont trois résident respectivement en Algérie, au Maroc, en Tunisie et trois autres résident en France. Dans chacune de ces familles, l'arabe dialectal /et standard, le français /et l'anglais est la langue délibérément sélectionnée par les parents pour l'adjoindre au répertoire de leurs enfants.

Ce choix de familles appartenant aux communautés marocaines et tunisiennes, à l'exception de la communauté algérienne à laquelle nous appartenons, s'est réalisé en fonction de la proximité des trois pays maghrébins et la possibilité de déplacements accommodants vers les familles enquêtées dans leurs pays de résidence. Quant à la recherche de familles maghrébines immigrantes en France, elle a été lancée par l'entremise de parents proches et amis résidents à Paris.

La présente étude au sein des familles maghrébines bi-plurilingues s'effectue au niveau de deux contextes différents (d'origine vs migratoire), afin de renseigner amplement sur les stratégies familiales de socialisation langagière efficaces et d'aider entre autres les familles maghrébines migrantes à conserver leur langue d'origine. Par ailleurs, nous choisissons de mener cette enquête dans les familles plutôt que dans la communauté maghrébine au sens large, parce que la famille est considérée, selon C. DEPREZ (1994), comme un lieu privilégié de transmission des valeurs, des croyances, des normes et des connaissances aux générations plus jeunes. Elle est le lieu où se construit une identité linguistique et culturelle primaire.

À travers la description et l'analyse des politiques linguistiques des familles maghrébines et des pratiques déclarées, mises en lien avec des contextes sociaux et politiques globaux, nous nous intéressons entre autres, dans un premier volet, aux actions parentales sur les langues quant au choix de faire acquérir et/ou transmettre une (des) langue(s) spécifique(s) aux enfants. Nous sommes également attentive à leurs discours épilinguistiques<sup>9</sup> — c'est-à-dire leurs déclarations sur les langues et leurs usages, investies d'attitudes et d'opinions — afin d'explicitier les principes de leurs

---

<sup>9</sup> Selon l'acception proposée initialement par Lambert-Félix PRUDENT (1980) : « Dès lors, qu'il s'agisse d'attitudes linguistiques et/ou langagières, voire de pratiques linguistiques attestées ou non, le terme "épilinguistique" associé à celui de discours signifie les faits discursifs relatifs des jugements portés par les locuteurs sur ces mêmes pratiques », in Th. BULOT (2005).

politiques linguistiques ainsi que les ressources mobilisées permettant l'appropriation des langues. Dans un second volet, nous proposons notamment de considérer les discours épilinguistiques des enfants pour essayer de décrypter l'incidence des PLF sur leurs représentations et leurs références identitaires ; et d'interroger par la suite leur rôle dans la construction des PLF.

### 1.3. Questions de recherche

Dans cette thèse, la question de recherche centrale explore un type de PLF que des familles maghrébines visent. Sur la base du modèle de politique linguistique tripartite de Bernard SPOLSKY (2004), nous souhaitons comprendre : *Comment les politiques bi-plurilinguistiques de familles maghrébines fonctionnent-elles dans des contextes différents (d'origine / migratoire) et quelles en sont les caractéristiques ?*

De cette question cruciale découlent à bien des égards des questions spécifiques auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponses :

- *Quelles sont les idéologies des parents maghrébins qui sous-tendent leurs politiques linguistiques familiales au Maghreb et en France ?*
- *Quelles sont les attitudes des enfants à l'égard des langues prescrites par les parents ?*
- *Quelles sont les stratégies mises en place autour de l'éducation bi-plurilingue des enfants au sein des familles maghrébines / et immigrantes? Comment se structurent-elles ?*
- *Comment les pratiques et les choix linguistiques des frères et sœurs, dans ce processus de socialisation des langues, contribuent-ils à façonner les politiques bi/plurilingues dans la famille nucléaire?*
- *Est-ce que les politiques linguistiques ainsi que les processus d'appropriation des langues y compris la langue parentale dans l'espace familial sont enclins aux contextes "d'origine/migratoire" ? Autrement formulée : Le pays de résidence (d'origine/migratoire) des familles maghrébines a-t-il une incidence sur le choix des langues familiales et sur leur appropriation ou non par les enfants ?*

## 1.4. Objectifs

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre certaines des complexités de la mise en œuvre d'une politique bi-plurilinguistique familiale.

Nous cherchons à fournir : une description et une analyse des politiques bi-plurilingues de familles maghrébines, un exposé sur la dynamique linguistique qui en découle, et des informations sur l'appropriation réussie (ou non) des langues et de la langue d'origine (en contexte migratoire) par des enfants.

Notre recherche entend viser les objectifs suivants : premièrement, elle tend à explorer différents types d'idéologies linguistiques des parents et des enfants enquêtés, car ils constituent une base solide pour les politiques linguistiques à la maison. D'une part, les idéologies positives sur une langue donnée ou la langue d'origine peuvent se traduire par des efforts d'acquisition ou de transmission. D'autre part, les idéologies négatives ou mal informées sont souvent une raison pour passer à une langue seconde ou celle de la majorité (en contexte migratoire), car les parents craignent que leurs enfants puissent subir des effets négatifs du fait de leur exposition à deux langues. Ces différents types d'idéologies sur le développement de la langue et du bi-plurilinguisme méritent l'attention, du fait qu'elles peuvent affecter les pratiques langagières des parents et des enfants. Pour identifier le lien entre les idéologies linguistiques des parents et leurs pratiques en matière d'éducation bi-plurilingue des enfants, nous envisageons d'explorer la manière dont ils se sentent responsables de l'acquisition des langues de leurs enfants ou de la transmission intergénérationnelle de leur langue d'origine.

Deuxièmement, cette recherche cible la description des pratiques langagières et des stratégies de gestion linguistique adoptées par les familles dans deux contextes (d'origine/migratoire) pour promouvoir le bi-plurilinguisme. Des études antérieures ont montré que certains parents qui cherchent à encourager leurs enfants à s'approprier une langue additionnelle<sup>10</sup> se sentent mis au défi lorsque leurs enfants y refusent (voir F. HÉRAN, A. FILHON, & C. DEPRESZ 2002 ; A. PUZENAT 2008). Ils peuvent manquer de stratégies et de ressources pour faire changer d'avis à leurs enfants ou leur donner une

---

<sup>10</sup> Nous entendons par *langue additionnelle* : une langue supplémentaire, distincte de la langue maternelle ou parentale, intentionnellement choisie par les parents pour étendre le répertoire verbale de leurs enfants.

base solide dans leur langue d'origine lorsque celle-ci est remarquablement absente dans la société d'accueil au sens large.

Troisièmement, elle tente de mettre en relief le fonctionnement des répertoires verbaux des membres bi-plurilingues (mère / père ; parents / enfants ; frères / sœurs) des familles étudiées afin d'examiner l'articulation et l'orientation potentielle de la PLF par les enfants.

Quatrièmement, elle se préoccupe également de faire la lumière sur les facteurs les plus déterminants, notamment le facteur situationnel "pays d'origine/migratoire", qui favorisent ou défavorisent la réussite d'une politique linguistique familiale (PLF) ainsi que l'appropriation de la langue d'origine en contexte migratoire.

### **1.5. Hypothèses de travail**

Pour acheminer notre réflexion vers un meilleur éclairage de l'objet de recherche, nous basons cette étude sur notre hypothèse majeure selon laquelle :

Toute politique linguistique familiale dans laquelle s'enracine un processus d'appropriation des langues, de construction identitaire et culturelle serait singulière, spécifique et notamment tributaire de facteurs externes comme le pays de résidence (d'origine/migratoire).

Ainsi, nous formulons les sous-hypothèses suivantes :

1. Le choix de langues et leurs pratiques dans la famille relèveraient des attitudes et idéologies linguistiques parentales.
2. Une politique linguistique familiale participerait dans la construction identitaire et culturelle des enfants.
3. Une PLF serait tributaire de facteurs externes-régissant la vie quotidienne : (école, amis, nouvelles technologies, consommation des médias, pays de résidence, ...)-susceptibles d'influencer les usages, choix et comportements langagiers vis-à-vis des langues en milieu familial.



4. Dans une situation d'immigration, l'attitude des membres de la famille envers la LCO<sup>11</sup> déterminerait la PLF notamment la transmission ou non de cette langue d'origine.

## **2. Cadre méthodologique et protocole d'enquête**

Dans cette section du chapitre, nous décrivons d'abord la conception méthodologique globale de notre recherche, puis nous exposons les procédures méthodologiques de l'enquête de manière plus détaillée.

Rappelons, d'emblée, que cette recherche a pour objectifs principaux de découvrir les réflexions des parents sur leurs mises en œuvre de politiques linguistiques familiales, liées au contexte socioculturel et à leurs expériences personnelles. Il s'agit de comprendre leurs attentes vis-à-vis de l'éducation bi-plurilingue de leurs enfants et d'enquêter sur la manière dont leurs attentes influencent leur construction de la politique linguistique à la maison. Aussi, il s'agit de démontrer leur participation à l'éducation, les formes de soutien, et le rôle potentiel des enfants en tant qu'agents actifs dans la construction des PLF.

Ceci étant, l'étude adopte une approche "sociolinguistique d'inspiration ethnographique" dans la mesure où elle concerne un contexte très vaste, celui de la politique linguistique familiale mise en interaction avec un contexte socio-économique, culturel et politique plus large. Elle prend en compte le système social et culturel dont les membres des familles font partie, et elle permet d'apporter des informations complémentaires aux outils classiques de la sociolinguistique (entretiens et questionnaires) employés au cours du recueil des données.

L'approche "sociolinguistique d'inspiration ethnographique" nous permet d'aboutir à une description minutieuse des pratiques linguistiques dans chaque famille enquêtée, de construire des schémas comparatifs et d'analyser des mécanismes de fonctionnement des politiques linguistiques familiales.

Nous recourons à des instruments issus pour l'essentiel de la sociolinguistique et de l'ethnographie (questionnaire, entretiens semi-directifs, observations participantes,

---

<sup>11</sup> Rappelons que l'acronyme LCO signifie "Langue-Culture d'Origine".

notes de terrain, enregistrements de conversations familiales informelles ) pour repérer d'abord les familles bi-plurilingues ; établir ensuite les profils socio-langagiers des membres des familles participantes ; et enfin, analyser et comprendre d'une part les idéologies des langues à la fois auprès des parents et des enfants, et d'autre part, les stratégies en jeu dans l'établissement des politiques linguistiques familiales et la construction identitaire attachée aux langues en milieu familial.

Comme le note H. BOYER (2001), et bien d'autres auteurs, le but de la sociolinguistique est de comprendre comment les individus, les langues et les sociétés interagissent dans différents contextes. Par conséquent, "le contexte compte" (*ibid.*, p.27). Il souligne que la compréhension des valeurs, des intérêts et de leurs différences joue un rôle important en sociolinguistique. Pour notre part, nous essayons de savoir entre autres comment les parents prennent leurs décisions concernant la politique familiale en vue de l'éducation bi-plurilingue de leurs enfants sur la base de leurs perceptions et interprétations des langues, des sociétés, des pressions, des besoins, etc. Ce qui signifie que les parents donnent une importance au monde qui les entoure et qui influence la façon dont ils ont consciemment ou même inconsciemment agi sur le développement langagier de leurs enfants. Divers facteurs sociaux et personnels<sup>12</sup> forment ensemble la base de cette prise de décision. Ce sont les considérations fondamentales qui influencent notre conception de la recherche, comme discuté ci-après.

L'approche qualitative est privilégiée dans notre recherche sur les politiques familiales bi-plurilingues, en raison de son caractère ouvert et de son implication plus marquée contrairement à la démarche quantitative. Une conception qualitative nous permet d'utiliser une «variété de matériaux empiriques, d'expériences personnelles, d'introspection et d'interviews qui décrivent des moments et des significations routiniers et problématiques dans la vie d'un individu» (P. PAILLÉ & A. MUCCHIELLI 2012). La recherche qualitative cherche correctement à répondre aux questions en examinant divers contextes sociaux et les personnes qui y habitent. Elle permet des approches d'enquête telles que des biographies langagières et des études de cas, qui sont toutes compatibles avec un paradigme de recherche interprétative.

---

<sup>12</sup> C'est ce que H. BOYER (2001 : 17) désigne par pôle *macrosociolinguistique* et pôle *microsociolinguistique*.

Conformément à J.-L. MORICEAU & R. SOPARNOT : « les méthodes qualitatives permettent aux chercheurs de partager la compréhension et les perceptions des autres et d'explorer comment les personnes se structurent et donnent un sens à leur vie quotidienne. Les chercheurs qui utilisent des techniques qualitatives examinent comment les gens apprennent et se comprennent, ainsi que les autres » (2019 : 23). Ainsi, la recherche qualitative est considérée comme une enquête systématique sur le terrain, consistant essentiellement à se plonger dans un ensemble d'événements naturels, afin d'acquérir une connaissance de première main de la situation. S. WAHNICH explique que la recherche qualitative est appropriée pour explorer la signification de «*comportements quotidiens*», car ce type de recherche fournit «*une compréhension plus profonde des phénomènes sociaux* » (2006: 67). Cela signifie que les chercheurs qualitatifs tentent de comprendre les actions et les significations dans leur contexte social (M. CORBIÈRE & N. LARIVIÈRE 2014 : 61). En d'autres termes, les événements, les actions, les normes et les valeurs sont considérés du point de vue des personnes sur lesquelles porte l'enquête. Ceci est en accord avec H. DUMEZ (2016) qui affirme que les recherches qualitatives sont des enquêtes narratives, qui «*vivent l'histoire*» du point de vue des participants, les chercheurs enregistrent leurs récits personnels au moyen de notes de terrain détaillées, de documents disponibles et d'entretiens. « Les méthodes qualitatives se concentrent principalement sur le type de preuves (ce que les gens vous disent, ce que font les gens) qui vous permettront de comprendre le sens de ce qui se passe. » (*ibid.*: 56). Mais ce que les gens croient et disent n'est pas toujours ce qu'ils font vraiment. Les méthodes qualitatives présentent l'avantage des recherches sur le terrain, dont l'objectif principal est de collecter un large éventail de données contextualisées (*ibid.*: 79). Ainsi, la recherche qualitative est dite « douce, flexible, subjective, politique, étude de cas, enracinée » (M. KOURGANOFF 1965: 139).

Notre étude qualitative examine six cas de politiques bi-plurilinguistiques intrafamiliales, et cherche à répondre à des questions spécifiques sur le "pourquoi" et le "comment" de la construction de ces PLF. Elle se situe dans le paradigme de la recherche interprétative dans la mesure où elle capture la réalité telle qu'elle est vue et vécue par les participants, et vise à obtenir des réponses sur la manière dont ils articulent, dirigent et négocient leurs politiques familiales dans des contextes distincts d'origine vs migratoire.

## 2.1. Approche de recherche : l'étude de cas

La politique linguistique familiale est un fait qui ne peut être compris au-delà du contexte des personnes qui le vivent (C. DEPPEZ 1994 : 13). À cette fin, nous adoptons l'approche de l'étude de cas. Selon S. WAHNICH (2006 : 18), une étude de cas peut être définie comme « une étude intense, approfondie et détaillée (en termes de durée et de détails des données requises) d'un phénomène limité, tel qu'une salle de classe, une école, un groupe social, une famille ». G. LATZKO-TOTH (2009) avance que des études de cas sont particulièrement utiles pour répondre aux questions du « comment » et du « pourquoi ». Ph. HAMBYE (2015) affirme que des études de cas peuvent s'avérer inestimables pour obtenir des informations et enrichir, comprendre, prolonger l'expérience et accroître la conviction sur un sujet. En outre, cette approche convient principalement à des chercheurs isolés, car ils peuvent explorer un sujet de recherche en profondeur dans une série d'étapes et dans une petite zone dans un temps limité. Une étude de cas cible généralement l'interaction entre causes et événements. Demander aux chercheurs de se concentrer sur un événement ou une situation existant et d'identifier les processus interactifs à l'œuvre est le point fort de cette approche (*ibid.*).

Dans les études de cas, le contexte est perçu comme la somme de la création de sens, de la négociation identitaire et/ou des interactions. Ainsi, cette étude de cas est une enquête contextualisée dans la mesure où elle examine les politiques bi-plurilingues dans six maisons. Le but principal d'une étude de cas est de permettre une meilleure compréhension d'un phénomène et de faire des comparaisons avec des cas similaires en vue de transférer la compréhension et l'application des résultats d'un contexte à un autre (M. BUSCATTO 2012)

À travers cette recherche, notre intérêt majeur est d'explorer les processus des politiques linguistiques familiales, et par conséquent, une étude de cas est l'approche la plus appropriée, et ce pour quatre raisons :

Premièrement, une étude de cas n'est pas utile uniquement pour décrire des événements mais aussi pour expliquer la cause et l'effet dans une situation spécifique. Le grand avantage de l'approche des études de cas est qu'elle permet aux chercheurs de se concentrer sur un événement particulier et de canaliser ainsi les caractéristiques uniques qui pourraient être trouvées à plus grande échelle de recherche. Ces caractéristiques uniques peuvent constituer la clé pour comprendre la situation (M.

BUSCATTO *ibid.*). De ce fait, l'approche des études de cas est particulièrement adaptée à cette recherche pour explorer les facteurs agissant dans la formation des perceptions et des attentes des parents concernant l'appropriation des langues (de l'arabe comme langue parentale et du français/anglais comme langue seconde) et partant dans le façonnement des politiques familiales bi-plurilingues.

Deuxièmement, les questions de recherche auxquelles nous voulons répondre sont de nature explicative. Nous essayons d'expliquer, entre autres, pourquoi et comment des parents agissent en faveur de l'éducation bi-plurilingue des enfants. Il est donc approprié d'adopter une approche d'étude de cas.

Troisièmement, étant une chercheuse unique avec des ressources limitées dans un temps limité, il vaut mieux adopter une approche d'étude de cas pour des raisons pratiques (S. ALAMI & Al. 2009).

Quatrièmement, l'approche d'étude de cas n'a pas été universellement acceptée car il est difficile d'en généraliser les résultats (S. WAHNICH 2006). Nous n'avons pas l'ambition de généraliser nos résultats. Au lieu de cela, nous souhaitons savoir si des parents de contextes différents ont des perceptions similaires ou différentes à l'égard de certaines langues en rapport à l'éducation bi-plurilingue de leurs enfants. La généralisation descriptive à une plus large population, comme tous les parents maghrébins, n'est pas notre objectif. Les explications qui émergent peuvent être transférables à d'autres concepts, mais c'est à explorer lors de futures recherches.

Dans le cadre de cette enquête, l'étude de cas est intéressante et appropriée car chaque cas est unique, mais appartient également à une collection particulière de cas ou exemples de phénomènes. A. MUCCHIELLI (2004) affirme que les données recueillies à partir d'une étude de cas sont généralement plus "*complètes et robustes*" (p.53) qu'un seul cas, vu que chaque cas est une représentation d'une "*histoire entière*" (*ibid.*). Par conséquent, une étude de cas nous permet de couvrir différents cas au sein de deux contextes différents (pays d'origine / pays d'accueil) et ensuite élaborer un ensemble de discussions "croisées" (*ibid.*). Cette étude de cas est semblable à ce que M. BUSCATTO (*op.cit.*) appelle une "*étude instrumentale étendue à plusieurs cas*" (p.4) et comprendre ces cas nous aiderait à en savoir plus sur les idéologies et les comportements linguistiques des parents maghrébins lors de leur établissement des politiques bi-

plurilingues familiales, sur les ressources mobilisées à cet effet, sur les attitudes des enfants à l'égard des langues choisies et également le rôle de ces derniers dans la construction de ces PLF.

## **2.2. Contact avec les familles et sélection**

Notre enquête, dans les trois pays du Maghreb et en France, a été ponctuée de rencontres, d'observations et d'entretiens. Notre principal objectif était de rencontrer des familles maghrébines bi-plurilingues afin de confronter, par la suite, leurs politiques linguistiques et leurs représentations sur les langues notamment la langue d'origine dans leur filiation.

L'étude inclut six familles maghrébines bi-plurilingues dont trois résidentes respectivement au Maroc, en Algérie, en Tunisie et trois autres (originaires de ces mêmes pays) résidentes en France. En comparaison avec des études similaires de la même portée (voir Sh. HAQUE 2012), le nombre de 6 familles est approprié pour notre étude.

Afin d'avoir accès aux familles, nous avons testé plusieurs approches.

Nous avons demandé à notre cousine en France, qui dispense des « cours de langue arabe standard à domicile », de repérer parmi ses élèves des familles d'origine maghrébine acceptant de participer à notre étude. Certains parents ont exprimé à notre cousine leur volonté d'y participer. Néanmoins, lorsque nous les avons approchés, plusieurs ont refusé sans donner de raison ou en expliquant que leurs enfants ne désirent pas prendre part à l'enquête. En définitive, parmi cinq familles, trois résidentes en France et originaires chacune d'Algérie, du Maroc, de Tunisie ont été retenues, leur sélection a été dictée par les objectifs et les questions de la recherche.

Nous avons également informé nos connaissances au Maroc, en Algérie et en Tunisie du projet et leur avons demandé de nous rapprocher des familles répondantes aux critères de l'étude. De plus, nous avons posté une annonce sur une page Facebook pour les familles résidentes à Tlemcen, à Alger, au Maroc et en Tunisie, en leur expliquant le but du projet. L'annonce a donné lieu à une discussion, des commentaires et des messages entre les utilisateurs de la page. Beaucoup de commentaires n'étaient pas liés au projet, nous avons donc retiré l'annonce.

Au total, environ 38 familles résidentes dans différentes villes des pays sélectionnés ont exprimé leur volonté de participer à notre enquête, nous les avons contactées par courrier électronique ou par téléphone. Nous leur avons présenté le projet de recherche, expliqué les considérations éthiques et répondu à leurs questions sur l'étude et sur nous-même en tant que chercheuse.

Cependant, 11 familles ont accepté d'y participer et ont autorisé les enregistrements. Nous leur avons assuré que nous traiterons leurs informations personnelles conformément aux directives éthiques applicables (voir A. BLANCHET & A. GOTMAN, 2007). Nous avons convenu d'un rendez-vous pour une visite chez eux. Certaines visites ont toutefois été annulées pour des raisons inattendues, telles que la maladie des enfants, les voyages ou le désaccord des membres de la famille concernant leur participation. Finalement, parmi 7 familles, 3 répondantes aux critères de sélection prédéfinis (ci-après) ont été retenues pour l'étude.

L'étude adopte une perspective longitudinale concernant l'enquête dans les familles maghrébines en France, vu que nous nous y sommes rendue de nombreuses fois par an. Pareillement en Algérie, vu que la famille participante réside à Tlemcen et que nous l'avons souvent rencontrée. Quand au Maroc et la Tunisie, l'enquête est réalisée au cours d'un seul séjour dans chaque pays.

A l'origine, trois critères de base sont fixés pour la sélection des familles :

- a) les deux parents doivent être originaires du même pays maghrébin choisi pour cette étude (tous les deux algériens, ou marocains ou tunisiens). Nous avons fixé ce critère afin d'éviter le travail sur l'appropriation des variétés dialectales par les enfants en famille, car la mixité linguistique au sein du couple suggère une question de recherche supplémentaire que nous envisageons de traiter dans une recherche ultérieure.
- b) les parents doivent être bi-plurilingues et avoir au minimum l'arabe (dialectal/et standard), le français, l'anglais ou autre comme langues visées à travers leurs PLF.
- c) les parents doivent avoir planifié leurs politiques bi-plurilingues familiales, de leur propre initiative, bien avant leur sélection pour la présente étude. Le but de cette recherche n'est pas de convaincre les familles d'établir des politiques familiales bi-plurilingues, mais plutôt s'enquérir sur "le pourquoi" et "le comment" de ces politiques

familiales bi-plurilingues. Autrement, sur leur planification, leur mise en vigueur, leur maintien et leur réussite ou échec.

### **2.3. Instruments sociolinguistiques et ethnographiques déployés sur les terrains**

De par sa nature, une étude de cas s'appuie sur un certain nombre de méthodes de collecte de données, à savoir des questionnaires, des entretiens, des conversations naturelles, des observations et des notes de terrain. Notre utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données a pour but d'accroître la fiabilité des résultats de cette recherche.

#### **2.3.1. Questionnaires dans les familles**

Dans cette enquête, un questionnaire et des entretiens semi-directifs sont utilisés, parmi d'autres instruments, pour recueillir des données de recherche. La méthode principale est l'entretien et le questionnaire sert de moyen supplémentaire permettant la sélection opérante des familles enquêtées et la collecte d'informations de base les concernant.

Le premier questionnaire que nous avons conçu est très basique. Cependant, sa longueur de quinze pages s'avère inacceptable (F. DE SINGLY 2007). Les questions sont simples mais parfois assez longues. Il y a de l'espace entre les questions pour permettre aux répondants<sup>13</sup> de fournir des réponses écrites. Nous avons demandé à des amis de parcourir ce questionnaire, d'essayer de jouer le rôle de répondants et de nous faire part de leurs réactions. Les deux points importants soulignés par les 12 répondants sont la longueur du questionnaire et les réponses qui nécessitent beaucoup d'écriture.

---

<sup>13</sup> H. DUMÉZ affirme : « plus une personne interrogée est disposée à participer dans une étude, plus son rôle peut être considéré comme celui d'"informateur" plutôt que d'un "répondant". Les informateurs sont des enquêtés qui sont plus engagés et ont un sens plus profond de la participation partagée, et les répondants répondent simplement aux stimuli des questions. Par conséquent, la collecte de données auprès d'informateurs est souvent plus essentielle au succès d'une étude de cas qu'auprès des répondants. » (2016 : 107)

Par conséquent, nous utilisons la désignation "répondant" au cours de notre enquête par questionnaire, et nous passerons à celle d'"informateur" lors des entretiens. Car, en accomplissant la phase du questionnaire et en acceptant formellement de participer à la recherche, le "répondant" sélectionné devient "informateurs". En effet, « Les informateurs peuvent fournir au chercheur de l'étude de cas un examen approfondi du problème et également lui permettre d'accéder à des preuves corroborantes ou contraires » (ibid.)



Après réflexion, nous avons décidé que la meilleure façon de concevoir notre questionnaire est de rassembler certaines questions sous forme de tableaux. Nous avons ainsi pu réduire la taille du questionnaire et éviter aux participants de donner des réponses longuement rédigées, ce qui prend du temps et les décourage de le remplir.

Par ailleurs, le questionnaire amélioré contient une introduction, dans laquelle nous expliquons le but de notre recherche et les considérations éthiques envers les familles, ainsi que 22 questions réparties en quatre sections. La première section vise à rassembler des informations personnelles sur les répondants telles le niveau d'étude, la profession, les langues d'enseignement, la ville et le pays de résidence et notamment la taille du ménage et l'âge des enfants. La deuxième section tend à circonscrire le répertoire linguistique du répondant, et principalement discerner ses attitudes linguistiques sur certaines langues. La troisième section ambitionne l'estimation de la compétence communicative du répondant au niveau des opérations cognitives transversales (lecture/ compréhension / production orale / production écrite.) dans différentes langues proposées (l'arabe dialectal, l'arabe standard, le français, l'anglais ou autre). La quatrième section concerne l'usage des langues au sein et en dehors de la cellule familiale. Deux questions se rapportent aux interactions linguistiques du participant, c'est-à-dire son choix de langue pour s'adresser à différents interlocuteurs et réciproquement sur le choix de langue des interlocuteurs en s'adressant à lui. Une question vise la motivation du participant quant à l'usage de différentes langues, ce qui souligne corrélativement ses attitudes linguistiques. La dernière question se rapporte aux stratégies d'intervention linguistique mises en place par les parents pour encourager leurs enfants à s'approprier l'arabe, le français /et l'anglais à la maison. Somme toute, les questions énoncées à travers ce questionnaire permettent d'établir le profil socio-langagier des membres de chaque famille (parents & enfants) et conséquemment discerner l'existence ou l'absence d'une PLF.

### 2.3.1.1. Le questionnaire type

Voici le questionnaire type que nous avons distribué dans les familles.

Nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous. Nous tenons à vous préciser que le but de notre recherche est d'étudier les usages des langues en contexte familial maghrébin bi-plurilingue. À cet effet, nous souhaitons recueillir vos avis sur les langues que vous pratiquez en famille au regard de leur appropriation par vos enfants. Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

#### 1. Données biographiques

- 1- Nom : ..... Prénom : .....
- 2- Âge : .....
- 3- Pays et ville de naissance : .....
- 4- Niveau d'études : .....
- 5- Profession : .....
- 6- Langue(s) d'enseignement :  
 Arabe     Français     Anglais     Autre(s) : .....
- 7- Pays et ville actuels de résidence : .....
- 8- Taille du ménage : ..... adultes ..... enfants.
- 9- Âge des enfants : .....

#### 2. Répertoire linguistique et perception des langues

- 10- Quelle(s) langue(s) pratique votre père ?
- 11- Quelle(s) langue(s) pratique votre mère ?
- 12- Quelle est votre langue première (langue maternelle) ?
- 13- Quelles sont les langues que vous pratiquez ?  
Classez-les par ordre de préférence :
- 13-1 ..... 13-3 .....
- 13-2 ..... 13-4 .....
- 14- Quelles langues voudriez-vous que vos enfants s'approprient, **et pourquoi** ?
- Langue (A) : .....
- Langue (B) : .....

### 3. Compétences en langues

15- Utilisez les échelles de : 1 (pas du tout) / 2 (un peu) / 3 (assez bien) / 4 (très bien) dans le tableau ci-dessous pour évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous utilisez.

15- Comment jugez-vous votre compétence en langues :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
15-1 je comprends					
15-2 je parle					
15-3 je lis					
15-4 j'écris					

16- Croyez-vous être capable de tout dire en l'une de ces langues sans recourir à aucune autre ?	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
16-1 Oui, tout à fait					
16-2 Oui, à peu près					
16-3 Oui, mais difficilement					
16-4 Non, pas du tout					

### 4. Usages des langues au sein et en dehors du cercle familial

17- Avez-vous commencé à parler :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
17-1 en famille ?					
17-2 à la maternelle ?					
17-3 à l'école ?					
17-4 avec les amis ?					
17-5 par le travail ?					
17-6 autres : .....					

18- En tant que parent, y a-t-il une langue que vous avez choisie comme langue du foyer ?  
Si oui, laquelle ? Et pourquoi ?

19- En quelle(s) langue(s) parlez-vous d'habitude/le plus fréquemment aux personnes suivantes :  
(plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) avec :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)					
Vos enfants					
Vos grands-parents					
Vos parents					
Vos frères/sœurs					
Vos cousin(e)s					

Vos voisins					
Vos ami(e)s					

20- En quelle(s) langue(s) les personnes suivantes vous parlent-elles habituellement : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) par :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)					
Vos enfants					
Vos grands-parents					
Vos parents					
Vos frères/sœurs					
Vos cousin(e)s					
Vos voisins					
Vos ami(e)s					

21- Pourquoi utilisez-vous → (plusieurs réponses possibles)	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
21-1 par plaisir de parler la langue					
21-2 pour pouvoir parler à tout le monde					
21-3 pour préserver cette langue					
21-4 pour la transmettre à mes enfants					
21-5 à cause de mon travail					
21-6 pour des raisons scolaires					
21-7 pour voyager					
21-8 autres raisons					

22- Quelles stratégies d'intervention linguistique avez-vous mises en place pour encourager vos enfants à s'appropriier l'arabe, le français et/ou l'anglais à la maison?

H. DUMEZ (2016) soutient l'idée que l'entretien semi-directif est une source importante de preuves dans une étude de cas, car les participants peuvent fournir des informations pertinentes sur eux ou sur certains faits. À ce propos, les informations recueillies préalablement par questionnaire ont servi de base pour élaborer deux guides d'entretiens, afin de permettre aux participants à l'étude d'exprimer davantage leur opinion sur les langues et leur appropriation par les enfants, ainsi que sur toute stratégie mise en œuvre pour la réussite des PLF.

### 2.3.2. Entretiens avec les participants

L'entretien permet à l'enquêteur de poser des questions aux participants afin de collecter des données pertinentes pour la recherche. P. PAILLÉ & A. MUCCHIELLI (2012) estiment que l'entretien est l'instrument le plus largement adopté par les chercheurs menant des études qualitatives. Ils considèrent que de plus en plus de chercheurs qualitatifs réalisent que les entretiens ne sont pas des outils neutres de collecte de données, mais « des interactions actives entre deux personnes (ou plus) menant à des résultats négociés et contextuels » (*ibid*). Cependant, ce n'est pas la familiarité, mais plutôt la flexibilité qui attire la plupart des chercheurs qualitatifs. En effet, S. ALAMI & Al. (2008) pensent que même si les entretiens, leur transcription et l'analyse des transcriptions prennent beaucoup de temps, ils ont plus de sens pour les chercheurs que les chiffres.

J.-C. KAUFMANN (2001) affirme que les entretiens semi-directifs et les entretiens non directifs sont meilleurs que les entretiens directifs en recherche qualitative pour la collecte d'informations détaillées, approfondies et intimes. Il affirme également que les entretiens non directifs s'apparentent davantage à une conversation avec les personnes interrogées et que les chercheurs doivent identifier immédiatement les problèmes utiles et les approfondir, ce qui nécessite des chercheurs expérimentés. En revanche, les intervieweurs qui adoptent un entretien semi-directif peuvent préparer un guide d'entretien. Le processus est plus souple qu'un entretien directif et les données recueillies seront probablement plus pertinentes que lors d'un entretien non directif. En outre, les intervieweurs ont une marge de manœuvre pour décider d'explorer plus en avant des points particuliers soulevés ou non.

La présente recherche s'appuie sur l'entretien semi-directif comme principal outil de collecte de données compte tenu de sa souplesse. Il nous permet de poser des questions aux participants afin d'en savoir plus sur leurs idées, leurs convictions, leurs points de vue et dévoiler ainsi les hypothèses sous-jacentes à leurs pratiques et politiques linguistiques familiales.

En outre, nous utilisons des entretiens semi-directifs plutôt que des entretiens (non) directifs en raison de leur flexibilité en tant que moyens modulables et évolutifs de collecte de données. Ils nous offrent la possibilité d'approfondir l'analyse des perceptions linguistiques parentales, leurs attentes et leurs comportements langagiers. Ils nous permettent aussi de nous concentrer sur des macro-facteurs (tels que les

facteurs socioculturels, politiques ou économiques), et des micro-facteurs (tels que les environnements d'alphabétisation à la maison, l'intervention linguistique, et l'investissement économique des parents).

L'atout particulier des entretiens semi-directifs est qu'ils permettent au chercheur de faire facilement des suivis auprès des participants, et d'examiner des éléments intéressants émergents au cours des entretiens.

Afin de bien mener les entretiens, et garantir la validité des données collectées, nous avons conçu deux guides. Le premier destiné aux parents, il comporte 31<sup>14</sup> questions réparties selon les sections suivantes : 1) usage personnel des langues, 2) usage des langues avec le conjoint, 3) usage des langues avec les enfants. Le second destiné aux enfants, il comporte 20<sup>15</sup> questions et vise à comprendre leurs attitudes à l'égard des langues prescrites par leurs parents, notamment en rapport avec leur construction identitaire et leur avenir.

Voici les deux guides d'entretien sur lesquels nous nous sommes appuyée pour amener les participants à répondre avec une certaine précision.

### **2.3.2.1. Guide d'entretien pour les parents**

#### ***1) Usage personnel des langues***

1. Quels sont votre pays et ville d'origine où vous avez grandi ?
2. Racontez-moi votre parcours. Dans quel cadre êtes-vous arrivé(e) et vous êtes-vous installé(e) en France (année d'arrivée en France, ...) ?
3. Quelle était la profession de vos parents ?
4. Combien de frères et/ou sœurs avez-vous ?
5. Quelle(s) langue(s) parlaient vos parents à la maison ?
6. Y a-t-il une langue qui a été spécifiée par vos parents comme langue du foyer ?
7. Aujourd'hui, quelles langues parlez-vous ?
8. Quand, où et comment les avez-vous apprises ? (famille, école, travail,...).
9. Comment utilisez-vous ces langues ? Quand, avec qui, où les employez-vous? Dans

---

<sup>14</sup> Ce guide d'entretien est commun aux parents maghrébins en pays d'origine ou en France, il est constitué de 31 questions dont la n°2 seulement est destinée aux parents immigrants.

<sup>15</sup> Ce guide d'entretien est commun aux enfants en pays d'origine ou en France, il est constitué de 20 questions dont les n° 4, 5, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 20 sont adressées aux enfants d'immigrants.

Toutes ces questions sont surlignées en couleur "gris clair" sur le guide d'entretien en annexe.

quelles situations ? (y compris au téléphone, télévision, lecture, radio, presse, ...)

10. Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?

11. Y a-t-il une langue que vous pensez mieux maîtriser ? Laquelle ?

12. Dans quelle langue, aujourd'hui, vous sentez-vous le/la plus à l'aise en termes de compétence, d'aisance, de facilité à s'exprimer, à communiquer avec les autres ?

Reformulations : dans quelle langue réfléchissez-vous ? Vous mettez-vous en colère ?

Plaisantez-vous ? Selon vous pourquoi ?

13. Que pensez-vous du fait de connaître deux ou plusieurs langues ? Pensez-vous que c'est avantageux/désavantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ?

Dans quelle mesure les différentes langues que vous connaissez vous sont-elles utiles ?

## **2) Usage des langues avec votre conjoint(e)**

14. Quand et où avez-vous rencontré votre conjoint(e) ? Quelle était son activité, travaillait-il/elle à ce moment-là ?

15. Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents] Où a-t-il/elle grandi ?

16. Quelles langues parlait/comprenait-il/elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelles langues parlait-il/elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ? Y a-t-il des moments (précisez lesquels) où vous parlez une autre langue avec votre conjoint(e) ?

## **3) Usage des langues avec vos enfants**

17. Quel âge ont vos enfants ? Comment se prénomment-ils ? Où sont-ils nés ? (pays et ville)

18. En quelle(s) langue(s) communiquez-vous dans la famille nucléaire (entre parents et enfants)? Comment parlez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint(e), comment s'adresse-t-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle(s) langue(s) utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?

19. Y a-t-il une langue que vous souhaiteriez transmettre prioritairement à vos enfants ? Laquelle ? D'après vous, dans quelle mesure leur sera-t-elle utile (travail, identité, religion,...)?

20. Pensez-vous que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en langue première (langue maternelle) ?

21. Pouvez-vous expliquer pourquoi vous avez choisi d'élever vos enfants en pratiquant

plusieurs langues? (avantageux pour le travail, utilité pour les voyages, permet l'acquisition d'une meilleure position sociale, juste agréable, véhicule d'une culture intéressante,...).

22. Usez-vous de la reformulation ? de la correction ? En quelle(s) langue(s) ?

23. Contribuez-vous activement (autrement que par le parler quotidien) à leur appropriation des langues ?

24. Comment vous y prenez-vous ? (Programmes TV, lecture de contes, comptines ou chansons, école bilingue, cours particuliers, séjours à l'étranger, etc.)

25. Vos enfants, vous parlent-ils en plusieurs langues ? Pourquoi ?

26. Si oui, dans quelles situations ?

27. Comment le bi-plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Quelles autres langues ont-ils commencé à apprendre ?

28. Leur arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ?

29. Si oui, que pensez-vous de cette façon de s'exprimer de votre enfant? Est-ce plutôt positif ou plutôt négatif ? ou neutre ?

30. Avez-vous le sentiment que votre langue première est valorisée au sein de la famille ?

31. Considérez-vous la politique linguistique prescrite à vos enfants comme « réussie » ?

### **2.3.2.2. Guide d'entretien pour les enfants**

1. Quelle est la profession de tes parents ?

2. Combien de frères et/ou sœurs as tu ?

3. Quel âge as-tu ? Que fais-tu actuellement (études, travail) ?

4. Tu es né(e) en France ? ou arrivé(e) en France à quel âge ?

5. Où résides-tu en France ?

6. En quelle(s) langue(s) ta mère et ton père te parlaient-ils depuis l'enfance ? Et tes grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ? Et comment leur parlais-tu ?

7. Aujourd'hui quelle(s) langue(s) parles-tu ?

8. Laquelle utilises-tu le plus ?

9. Laquelle est ta langue maternelle ?

10. Est-ce que c'est important pour tes parents que tu pratiques cette langue ?



- 11.** Y a-t-il une langue qui a été spécifiée par tes parents comme langue du foyer ?
- 12.** La pratique d'une (des) langue(s) dans le foyer a-t-elle été automatique ou imposée et quelle(s) est (sont) cette (ces) langue(s) ?
- 13.** Y a-t-il une langue qui t'a été interdite d'apprendre ? ou interdite de pratiquer à la maison ? Si oui, laquelle et pourquoi ?
- 14.** Passes-tu tes vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
- 15.** Quand tu vas dans ton pays d'origine, quelle langue parles-tu le plus ?
- 16.** Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à toi quand tu es là bas ?
- 17.** Comment vis-tu, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si tel est ton cas) et pourquoi ?
- 18.** Comment vis-tu cette situation ici, en France ?
- 19.** Au fond de toi-même, te désignes-tu comme :
- |                  |                    |          |                    |           |
|------------------|--------------------|----------|--------------------|-----------|
| Franco-maghrébin | Maghrébin-français | Français | Arabe              | Maghrébin |
| Algérien         | Marocain           | Tunisien | Autre (à préciser) |           |
- 20.** Explique les raisons de ton (ou de tes) choix.

Avant de mener des entretiens dans les familles, nous avons dû négocier l'heure et le jour des visites avec les parents, en particulier la mère (comme mentionné ci-dessous). Nous avons décidé de s'entretenir séparément avec chaque membre de la famille. Aussi, nous avons mémorisé des questions d'entretien afin de donner à l'interaction un caractère de conversation.

Ces entretiens sont menés essentiellement en langues française. Tous nos informateurs, en France, ainsi que tous les parents et leurs enfants plus âgés, en contexte d'origine, se sont exprimés pendant leurs entretiens en français, mais à des degrés de compétence variés. Néanmoins, certains enfants (en contexte d'origine) ont alterné quelquefois le français avec l'arabe.

Ph. BLANCHET (2000) conseille une "*participation intensive*", c'est-à-dire une participation continue et le respect des obligations mutuelles liées aux relations développées dans le cadre de la recherche. Les connaissances obtenues grâce à cet engagement prolongé permettent au chercheur de comprendre les processus cachés sous-jacents et les concepts d'initiés nécessaires pour fournir une perspective émique, à savoir "*la compréhension tacite et articulée des participants*" (M. CORBIÈRE & N. LARIVIÈRE, 2014 : 22 ; voir aussi H.-S. BECKER, 2002).

Encourager les participants à discuter de leurs points de vue et leurs stratégies linguistiques dans la famille, nous a permis d'obtenir des réponses systématiques aux questions préparées et nous a aidée à obtenir des données «approfondies» nuancées.

L'attitude de bienvenue des familles a également contribué à l'atmosphère informelle des entretiens. Les questions posées sont ouvertes et les participants se sont exprimés dans la mesure qu'ils ont souhaitée.

Ces entretiens ont permis de mieux cerner la biographie et le profil socio-langagier de chaque famille, l'âge de ses membres, leurs emplois, leurs loisirs, leurs scolarité, leurs compétences dans différentes langues, leurs attitudes linguistiques, leurs stratégies linguistiques dans la famille et en dehors de la famille, leurs pratiques et politiques linguistiques, en plus (dans le contexte migratoire) leurs contacts avec leurs proches en pays d'origine et leurs relations en société d'accueil.

### **2.3.3. Conversations informelles**

Pour corroborer les données recueillies grâce aux entretiens semi-directifs qui brossent un tableau initial, les enregistrements de conversations informelles entre les membres ouvrent l'arrière-plan des choix de langues familiales.

Ces conversations ont eu lieu, aux domiciles, pendant nos observations et après les entretiens afin de mieux comprendre comment les langues sont mises en œuvre et/ou négociées entre les enfants et les parents à la maison.

L'utilisation d'un magnétophone dans chaque famille a été négociée. Quatre familles ne l'ont pas autorisée mais ont fourni des informations utiles qu'elles n'ont pas révélées lors des entretiens. Ces informations sont consignées dans des notes de terrain.

Par ailleurs, afin d'atténuer le «paradoxe de l'observateur» (W. LABOV, 1972), c'est-à-dire, éviter d'influencer la collecte de données par notre présence dans les deux familles autorisant l'enregistrement, nous avons remis aux mères un enregistreur et leur avons demandé de l'activer chaque fois que leurs enfants bavardaient en famille.

#### **2.3.4. Observations dans les familles et notes de terrain**

Mener une recherche qualitative ne signifie pas seulement définir les sites, décrire les participants et les moyens spécifiques de collecte et d'analyse des données, mais aussi « médier l'intrusion et définir le rôle du chercheur sur le terrain afin de tenir compte des comportements et de créer des relations interpersonnelles propices à un travail de terrain efficace et gérable » (Ph. BLANCHET 2000 : 43). Il est avancé que les chercheurs sur le terrain y entrent avec leurs propres préoccupations émiques en matière de comportements et de catégories cognitives qui peuvent avoir une incidence sur le processus de travail sur le terrain (L.-J. CALVET & P. DUMONT 1999 ; Ph. HAMBYE 2015 ; M. KOURGANOFF 1965 ; S. WAHNICH 2006).

Dans cette étude, toute visite aux familles de recherche est soumise à des rendez-vous antérieurs avec les mères, en tant que gardiennes d'enfants traditionnelles dans la communauté maghrébine, en personne ou par téléphone. Nous avons sollicité les mères parce que leur utilisation de(s) la langue(s) est l'influence la plus probable sur les choix linguistiques de leurs enfants.

En outre, le genre, c'est-à-dire être de sexe féminin nous a permis d'approcher aisément des femmes des familles maghrébines des deux contextes (d'origine/migratoire). En effet, pour des raisons culturelles, il aurait été extrêmement difficile pour un chercheur "masculin" de demander à parler à la fille, à la sœur ou à la femme d'un maghrébin. Les coutumes dictent qu'aucun homme étranger ne doit aborder les membres féminins d'une famille maghrébine.

Nous avons fréquemment rendu visite aux familles afin de les accoutumer à notre présence et les préparer aux observations dès les premiers jours de contact. Nous avons même proposé d'aider tout enfant ayant des difficultés scolaires vu que l'accès à une "communauté de recherche" est facilité si le chercheur fait déjà partie de la communauté ou joue un rôle institutionnel au sein de celle-ci (voir A. MUCCHIELLI 2004). Cette initiative nous a aidée à acquérir de la crédibilité et une image positive au sein des familles et nous a permis de mieux comprendre certaines dynamiques langagières. Cette stratégie a suscité des réactions favorables de la part de tous les parents (au Maghreb et en France). Les parents ont également été avisés de ne pas informer les enfants de notre projet. Le temps d'observation s'applique différemment à chaque famille de recherche, en fonction de la disponibilité des membres de la famille, du jour et de l'heure des

réunions. Cela tient compte du moment où la plupart des membres de la famille se rassemblent. Nous considérons les observations et les notes de terrain comme un moyen utile de rassembler des informations sur les pratiques langagières intrafamiliales. En outre, les observations et les notes de terrain sont susceptibles de confirmer ou de contredire les réponses des participants à certaines questions du questionnaire ou de l'entretien et de saisir certains aspects du comportement linguistique que l'enquêteur ne peut obtenir des répondants. En d'autres termes, les personnes qui rapportent mal leur comportement linguistique peuvent être authentiquement enregistrées dans des environnements naturels par le biais d'observations considérées comme une source d'information importante dans une étude de cas, qui utilise des méthodes de type sociolinguistique et ethnographique.

Les observations des participants représentent une très large phase (en termes de nombre d'heures) et fournissent un aperçu de la dynamique langagière des familles. Elles sont un processus continu entre les phases du questionnaire et de l'entrevue et nous ont permis de les concevoir de manière non participative. Les notes de terrain sont prises durant les visites dans le téléphone ou un journal.

L'observation de la famille marocaine à Casablanca est réalisée durant notre court séjour du 07 au 28 août 2017. Dès notre second contact téléphonique, cette famille marocaine nous a offert gracieusement de nous accueillir chez elle pour toute la durée de notre séjour au Maroc afin de nous favoriser le contexte. Agréablement surprise, nous avons saisi cette opportunité inouïe et séjourné chez cette famille très hospitalière. En effet, l'observation in situ de chaque membre de cette famille est très avantageuse pour notre enquête. Elle nous a permis de valider ou au contraire d'infirmer certaines informations recueillies par questionnaire ou lors des entretiens menés auprès des participants sur leurs pratiques langagières et la politique bi-plurilinguistique familiale prescrite par les parents.

Par ailleurs, l'observation de la famille tunisienne à Bizerte<sup>16</sup> est réalisée du 03 au 25 juillet 2018, durant un court séjour expressément passé en Tunisie en vue de réaliser notre enquête de terrain.

---

<sup>16</sup> Bizerte est une ville du nord de la Tunisie située entre la mer Méditerranée et le lac de Bizerte.

Quant à la famille algérienne à Tlemcen (centre-ville), son observation est réalisée sur une assez longue période car une relation amicale s'est tissée avec ses membres depuis février 2017.

L'observation de la famille tunisienne est réalisée principalement lors de deux visites pour chaque phase de collecte des données. La première visite a eu lieu lorsque nous avons administré le questionnaire d'enquête aux membres de la famille. La deuxième visite a eu lieu lorsque nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les participants. La première visite a duré environ 3-4 heures. Après avoir distribué le questionnaire à chaque membre de la famille excepté au père<sup>17</sup>, une conversation amicale s'est poursuivie autour d'une tasse de thé. La deuxième observation a eu lieu lors de notre seconde visite à cette famille pour mener les entretiens semi-directifs. C'était une semaine après la première visite. La famille nous a accueilli chez elle et nous a offert une citronnade et même un dîner vu l'heure convenue du rendez-vous. Nous avons passé plusieurs heures avec ses membres qui ont parlé de leurs pratiques langagières au cours de leurs routines familiales et des interactions des enfants. À ce moment-là, les membres de cette famille étaient davantage à l'aise en notre présence et pratiquaient leurs activités courantes : regarder la télévision ou converser. Entre-temps, nous observions et prenions des notes sur leurs activités et leur choix de langue, ainsi que sur tout phénomène intéressant lié à la langue.

Après la deuxième rencontre des familles tunisienne et algérienne, une relation amicale s'est instaurée, particulièrement avec la famille tlemcenienne. Elle nous a invitée à plusieurs événements familiaux tels que des sorties en familles, des anniversaires et des fêtes de mariage d'un parent proche. Cette famille nous a fourni d'autres occasions d'observer ses pratiques langagières quotidiennes.

Par ailleurs, les observations des familles immigrantes se sont effectuées selon la durée de nos séjours en France, s'étalant chaque fois sur 2 à 4 semaines aux mois de décembre 2016, mars et décembre 2017, mars et décembre 2018, juillet et août 2019.

Les observations de chaque famille immigrante se sont effectuées trois fois par semaine (par famille) ainsi : pendant deux à trois après-midi, peu de temps après le

---

<sup>17</sup> Nous signalons que le père de la (F3TT) c'est-à-dire la famille tunisienne en Tunisie a refusé catégoriquement de participer à notre enquête.

retour des enfants à la maison et un après-midi le week-end. Il convient de noter que, malgré le calendrier fixe convenu par nous et les parents, les observations familiales ont souvent été renégociées. Le nombre total d'heures d'observation par famille est entre 20 à 24 heures réparties sur plusieurs semaines, ce qui est suffisant pour connaître les pratiques langagières familiales. Nous avons effectué des semaines d'observations intensives de type ethnographique aux domiciles. La première semaine d'observation s'est déroulée sans enregistrement ni prises de notes. Tout en restant assise et parfois en conversant avec les parents, nous avons suivi les interactions des membres de la famille et mémorisé les échanges intéressants que nous avons reportés par la suite sous forme de notes journalistiques.

Dans les familles, nous avons essayé de saisir les pratiques langagières essentielles. Pratiquement, nous avons examiné les aspects suivants : Premièrement, dans quelle(s) langue(s) les participants interagissent-ils avec nous la chercheuse? Deuxièmement, qui utilise quelles langues avec qui, quand, où et pourquoi? Enfin, quels moyens d'appropriation des langues notamment la langue d'origine (par exemple, musique, films, livres) sont disponibles pour les membres de la famille ?

En fonction de la situation, nous avons pris des notes sur un ordinateur portable, un bloc-notes ou un téléphone mobile. Nous avons constaté qu'utiliser des objets petits, comme un bloc-notes ou un téléphone, pour prendre des notes, contribue beaucoup mieux à préserver l'atmosphère informelle avec la famille qu'un ordinateur. L'ordinateur a créé une barrière entre les participants et nous, car il diminue le contact visuel et engendre un cadre officiel. Par conséquent, lors de la plupart des visites dans les familles, nous avons appliqué la prise de notes soit sur un bloc-notes, soit sur le téléphone portable.

La phase exploratoire d'observation dans les familles de recherche est un processus précieux au cours duquel nous avons pu obtenir plus d'informations sur la structure et la dynamique des PLF et la manière dont elles sont compénétrées par les idéologies parentales. Par exemple, l'exploration des antécédents linguistiques des parents de chaque famille au cours de la période initiale de travail sur le terrain nous a permis de dégager des informations suggérant leur volonté de faire acquérir certaines langues à leurs enfants.

### **2.3.5. Triangulation investigatrice et méthodologique**

Même si l'observation directe offre des informations détaillées, une triangulation des données et une insistance sur la nature co-construite de la recherche sont conduites afin d'accroître sa « validité interne » (Voir A.-M. ARBORIO & P. FOURNIER 1999 ; F. BONNET 2008 ; BROQUA 2009 ; B. CLÉRET 2013 ; M. CORBIÈRE & N. LARIVIÈRE 2014). La triangulation investigatrice et méthodologique (J. COENEN-HUTHER 1995) nous a aidée à obtenir des renseignements de situation plus complets et plus fiables. L'un des moyens de réaliser la triangulation par l'enquêteur consiste à faire venir un autre observateur. S'inspirant de cette exigence, nous avons souvent été accompagnée de notre époux en allant observer des familles, ce qui rendait généralement le contexte social plus détendu. Etant un observateur, moins directement impliqué dans les interactions, notre époux a perçu le changement de langue dans quelques cas où nous ne l'avons pas remarqué et il a également fourni d'autres commentaires utiles. Nous avons également utilisé la «vérification des membres», c'est-à-dire partager quelques résultats avec quelques participants pour recevoir des commentaires sur notre compréhension de la situation (voir H. HATZFELD & J. SPIEGELSTEIN 2000).

Nous avons investi du temps et de l'énergie dans l'établissement de relations de confiance avec chaque famille enquêtée. Ainsi, en y maintenant le contact par le biais de visites, d'appels téléphoniques et de médias sociaux, nous avons pu recevoir plusieurs précisions de la part de nos participants lors du processus d'analyse des données des entretiens et des enregistrements audio.

### **2.4. La pré-enquête**

Une pré-enquête est une simulation de l'enquête de recherche à une échelle beaucoup plus petite dans le seul but d'identifier et d'anticiper les difficultés, les problèmes et les pièges (L.-J. CALVET & P. DUMONT, 1999). Son but est d'expérimenter et d'évaluer différents outils méthodologiques envisagés pour l'étude et mette en évidence à la fois leurs forces et leurs faiblesses. Autrement, une pré-enquête est très utile pour tester des outils méthodologiques à adopter dans le cadre d'une enquête large et donne une image générale de la fiabilité d'une recherche (M. KOURGANOFF, 1965).

Afin de tirer le meilleur parti du questionnaire et d'assurer le succès des entretiens, nous avons réalisé une pré-enquête. Le questionnaire est d'abord utilisé pour vérifier s'il permet de recueillir les données souhaitées ; puis un test du guide d'entretien avec des parents est réalisé pour déterminer si les questions posées sont claires et susceptibles de donner lieu à une analyse approfondie, et éviter les questions indirectes ou biaisées (J.-C. KAUFMANN, 2018). En outre, la pré-enquête nous a permis de mettre en pratique nos compétences en interview en termes de clarification des perceptions et d'exploration des détails.

L'initiale difficulté rencontrée au cours de la pré-enquête est la conception du questionnaire. Le premier que nous avons conçu est plutôt long et quelque peu exigeant, car les répondants ont dû écrire leurs réponses dans l'espace réservé à cet effet, ce qui leur a pris beaucoup de temps et les a énormément ennuyés.

Afin de pallier ce problème, nous avons réduit la longueur du questionnaire en éditant des questions de type tableaux, c'est-à-dire, regrouper plusieurs sous-questions se rapprochant les unes des autres en une seule question (annexe1).

Par ailleurs, d'après les réponses recueillies auprès de 12 répondants, les questions préalables se sont avérées efficaces pour recueillir les données visées, et par conséquent aucune modification n'a été nécessaire à leur niveau.

Le guide d'entretien adressé aux parents est mis à l'essai auprès de deux mères de famille. La première fois, le pré-entretien est mené avec notre tante qui s'est portée volontaire pour être interrogée. L'objectif principal du pré-entretien est de vérifier si nous pouvons collecter des données potentiellement suffisantes pour répondre à nos questions de recherche. Trois questions du premier guide d'entretien sont reformulées (par exemple, que pensez-vous du fait de connaître deux ou plusieurs langues ?), la mère a répondu à cette question «c'est bien». Suite à une telle réponse, nous avons dû approfondir « qu'entend-elle par "bien"? », « selon elle, la connaissance de deux ou plusieurs langues est-elle avantageuse ou désavantageuse ? ». Par conséquent, nous avons réalisé que certaines questions de l'entretien doivent être spécifiques mais pas trop étroites, sinon les réponses risquent de s'arrêter rapidement ou d'être vagues. En outre, l'ordre des questions est modifié. Au début de la troisième section du guide d'entretien, nous demandons « en quelle(s) langue(s) communiquez-vous dans la



famille nucléaire (entre parents et enfants)? En quelle(s) langue(s) parlez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint(e), en quelle(s) langue(s) s'adresse-t-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle(s) langue(s) utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ? ». La répondante semble considérer ces questions comme une collecte d'informations d'arrière-plan et n'a pas pensé à la force motrice qui sous-tend les pratiques langagières. Ainsi, nous avons modifié l'ordre de plusieurs questions du guide.

Lors du deuxième pré-entretien avec une amie (mère de 3 enfants et médecin), nous n'avons posé que les questions modifiées ou ajoutées et nous n'avons pas répété tout le pré-entretien. L'avantage de ce deuxième pré-entretien est notre efficacité pour encourager la répondante à parler spontanément. Nous avons trouvé que c'est une bonne tactique que de commencer l'entretien en interrogeant les conditions générales d'appropriation des langues, les comportements ou les attitudes linguistiques qui sont liés aux enfants de la répondante. Ce qui l'a encouragée à parler plus et a rendu l'entretien moins formel ou « académique ».

En définitive, la pré-enquête nous a aidée à pallier certaines difficultés pour notre étude plus large. Elle nous a principalement permis de développer et d'affiner quelques outils méthodologiques tels le questionnaire et les guides d'entretien (parents, enfants). Les deux guides utilisés à la fois au Maghreb et en France ont été au cœur de l'exercice de terrain, c'est pourquoi de nombreux efforts leur ont été consacrés.

## **2.5. Processus de collecte de données**

Cette section décrit le processus de collecte de données de l'étude.

### **2.5.1. Le questionnaire**

Lors de notre premier séjour d'enquête en France (décembre 2016), notre cousine a remis des questionnaires à 27 familles maghrébines immigrantes. Tous ont été collectés dans la semaine suivante.

A l'issue du dépouillement des questionnaires, 14 familles ont été écartées de prime abord de l'étude, en raison de leurs profils répondants partiellement aux critères de sélections prédéfinis. A titre d'exemple, les parents étaient d'origine mixte : soit chacun originaire d'un pays maghrébin différent (père tunisien et mère algérienne), soit chacun originaire d'un pays quasiment distinct (père algérien et mère française ; père français et mère marocaine ;...).

Lorsque nous avons contacté les 13 autres familles, 8 d'entre elles ont refusaient d'être interrogées sans donner de raison ou en expliquant que leurs enfants ne désiraient pas prendre part à l'enquête. Finalement, parmi 5 familles maghrébines résidentes en France, trois attestant la mise en vigueur d'une politique bi-plurilingue familiale, et remplissant complètement les critères prédéfinis ont été sélectionnées pour cette recherche.

Par ailleurs, nous avons administré des questionnaires à 38 familles résidentes dans différentes villes des pays sélectionnés (Algérie, Maroc, Tunisie) soit en face à face, soit par courrier électronique. Nous n'avons eu que 17 retours de questionnaires. Parmi ces familles, 11 refusaient catégoriquement l'enregistrement des entretiens et des conversations familiales informelles. Finalement, parmi les 6 familles volontaires pour participer à notre étude, 3 répondantes à tous les critères de sélection ont été recrutées pour l'étude.

### **2.5.2. Les entretiens (parents & enfants)**

Le recueil de données par entretiens auprès des membres de chacune des six familles maghrébines s'est déroulé de manière relativement identique.

Dès la deuxième visite chez les familles, nous avons encore rassuré les parents en leur garantissant qu'il ne s'agit aucunement d'évaluer ou de juger leurs réponses, et que leurs données qualitatives recueillies seront confidentielles. Il est crucial que nos participants se sentent à l'aise, afin d'en obtenir des informations. Nous avons ainsi pu créer une communication rassurée et efficace avec eux lors des entretiens. Nous leur avons formulé le souhait de rencontrer chaque membre de la famille nucléaire seul à seul, dans une pièce, afin de mener à bien les entretiens prévus. En effet, tous les entretiens sont effectués individuellement avec les parents et les enfants, à la maison. Nous avons d'abord interrogé les enfants, puis les mères et enfin les pères. Cette ordonnance nous a aidée à saisir en premier lieu l'opinion de chaque enfant sur les langues prescrites par ses parents à travers leur PLF, et reformuler si nécessaire certaines questions adressées aux parents.

Nous avons envisagé de mener des entretiens par paire avec les parents, car les paires « peuvent fournir des données riches et détaillées » (S. ALAMI & Al. 2009 : 152). De plus, cette forme flexible offre certains avantages par rapport à l'entretien individuel. Cependant, elle présente également certaines limites en raison de la dynamique de groupe. Lorsque l'interaction est dominée par une seule personne, l'intervieweur doit encourager les deux participants à parler, afin de garantir la pleine participation de chacun d'entre eux et obtenir des réponses approfondies (J.-C. KAUFMANN 2001).

Finalement, chaque entretien est mené individuellement, donc nous l'interrompons dès que les enfants s'approchent de nous, afin de leur éviter d'écouter l'interaction.

Au cours des entretiens avec les 6 familles enquêtées dans leurs contextes respectifs, tous les participants sont conviés à s'exprimer en arabe dialectal s'ils le préfèrent, car certaines opinions sont mieux exprimées dans leur langue maternelle. Nous leur avons clarifié également certaines questions. Nous avons même recouru à des blagues afin de les mettre à l'aise et fluidifier l'intercommunication.

Les terminologies « *langue maternelle* », « *langue première* », « *langue parentale* », et « *langue familiale* » sont parfois utilisés comme synonymes désignant la (les) langue(s) utilisée(s) par les membres de la famille nucléaire au foyer. Ces termes dénotent soit la langue d'origine/héritée des parents (l'arabe dialectal algérien / marocain / tunisien), soit les langues que les parents ont apprises dès leur jeune âge et ont intégrées dans le répertoire linguistique de la famille (présentement, il s'agit du français et de l'anglais). En ce sens, M. MATTEY (2010 : 237-238) réserve le terme *langue d'origine* à la "première génération de migrants (G1)" c'est-à-dire : les jeunes adultes arrivés en pays d'accueil, parfois déjà mariés avec un ou plusieurs enfants en bas âge et celui de *langue héritée* à la "deuxième génération (G2)" constituée par des personnes soit nées en pays d'accueil, soit arrivées avec leurs parents avant la scolarisation ou pendant l'école primaire. Les enfants de la "troisième génération (G3)" sont tous nés en pays d'accueil. Pour notre part, nous employons la "Langue-Culture d'Origine" (désormais LCO). Cet acronyme utilisé en sociolinguistiques et en sciences sociales et humaines désigne la langue et la culture d'origine des parents migrants qui souhaitent sa préservation et sa transmission à leurs descendants.

Nous avons effectué 25 entretiens avec les participants : 11 avec les parents et 14 avec les enfants. Tous les entretiens sont individuels et menés essentiellement en langues française. Ils se sont déroulés en une seule rencontre, à la maison des participants. L'entretien le plus court a duré 12 minutes et le plus long 1h25. La durée moyenne des vingt-cinq entretiens est de 43 minutes. Les questions posées lors de ces entrevues visent principalement : l'usage personnel des langues, les pratiques langagières familiales, les raisons du bi-plurilinguisme, les stratégies d'appropriation des langues, et l'auto-identification identitaire.

### **2.5.3. Analyse de contenu**

Les données recueillies lors d'entretiens approfondis semi-structurés et de conversations familiales informelles font l'objet d'une analyse de contenu, l'une des compétences génériques de la recherche qualitative (A. MUCHIELLI, 2006). Bien que l'analyse de contenu soit une méthode fondamentale pour l'analyse qualitative, et ait une longue histoire et une large utilisation en recherche, le terme n'a pas de définition claire (L. BARDIN, 1977). A.D. ROBERT & A. BOUILLAGUET (2007) définissent l'analyse de contenu comme une méthode qui permet d'identifier, d'analyser et de rapporter des

modèles au sein de données, en les organisant et en les décrivant de manière minimale. Telle est la définition adoptée par l'étude. L'analyse des données est guidée par le type de données traité par l'étude et ses objectifs. À cette fin, l'analyse de contenu en tant que méthode d'analyse dans cette étude implique :

Organiser et interroger les données de manière à permettre aux chercheurs de voir les tendances, d'identifier des thèmes, de découvrir des relations, de développer des explications, de faire des interprétations, de formuler des critiques ou de générer des théories. Cela implique souvent la synthèse, l'évaluation, l'interprétation, la catégorisation, la formulation d'hypothèses, la comparaison et la recherche de modèles. ... Les chercheurs mobilisent toujours leurs propres capacités intellectuelles pour interpréter des données qualitatives (A. MUCHIELLI, *ibid.* : 48).

Cette étude utilise une analyse de contenu, compte tenu de sa productivité en tant que méthode analytique qualitative. A.D. ROBERT & A. BOUILLAGUET (2007) attribuent à l'analyse de contenu sa flexibilité et son potentiel à être déployée au-delà des divisions théoriques permettant ainsi au chercheur de regrouper et de distiller une liste d'idées communes dans le discours afin d'exprimer la communauté de voix entre les participants.

L'analyse de contenu a également suffi à cette étude, car elle témoigne de la nature interprétative de la réalité. Les données recueillies au cours des entretiens ont dû être interprétées "objectivement", nous avons dû extraire une signification des transcriptions d'entretiens à la lumière des questions de recherche. A. MUCCHIELLI (1984 : 139) soutient qu'une orientation interprétative « permet au chercheur de traiter l'action sociale et l'activité humaine comme un texte. En d'autres termes, l'action humaine peut être vue comme une collection de symboles qui expriment des couches de sens ». L'analyse des données implique une interprétation, c'est-à-dire une compréhension par le chercheur des événements relatés par les participants. En tant que tel, nous avons été au centre du processus d'interprétation pour générer un sens à partir des transcriptions des entretiens. En tant que participante active à la recherche, nous avons donc adopté :

... Une orientation exploratoire sans jugement en essayant de savoir ce qui se passait dans des situations ou des contextes particuliers et, par l'analyse et l'interprétation, de parvenir à une compréhension des orientations, perspectives ou croyances distinctives des personnes concernées (J. REMY & D. RUQUOY, 1990 : 170).

Dans la présentation des données, ce qu'A.D. ROBERT & A. BOUILLAGUET (*op.cit.*) appellent «transformer le champ en texte», l'étude a déployé des stratégies de présentation de données qualitatives. Dans la rédaction, les généralisations faites dans la présentation des résultats découlent des points de vue des participants, et elles sont souvent étayées par des citations directes.

#### **2.5.4. Difficultés de collecte de données**

Accéder à la vie privée des familles est extrêmement exigeant et nous a pris plusieurs mois sur trois années (2016-2019).

En fait, nous devons souligner que certains points ont été un terrain inconnu pour nous jusqu'à cette époque. Par exemple, poser des questions d'ordre privé sur la famille a inspiré à de nombreux parents de la méfiance sur nos intentions, ce qui a rendu difficile de les convaincre de participer à l'étude.

L'utilisation d'un questionnaire comme méthode de collecte de données, a posé quelques problèmes. À titre d'exemples, nous ignorons absolument si le questionnaire est renseigné par le répondant lui-même. Aussi, il nous a été impossible de collecter des données supplémentaires pour pallier les données manquantes, et par conséquent le taux des réponses est faible. Toutefois, comme le questionnaire n'est pas la seule méthode utilisée pour recueillir des données, les difficultés susmentionnées sont résolues.

Interroger des informateurs est une activité régie par des règles et des attentes, et nous en sommes consciente. Par exemple, certains parents ont parfois oublié que nous sommes une chercheuse qui vise d'explorer leurs opinions, et pas simplement une enseignante de français qui peut leur donner des conseils sur l'appropriation des langues en famille.

Au cours des entretiens, il a été parfois difficile à certains participants de rester sur la bonne voie, ils ont abordé des sujets sans grand rapport avec le fond de notre recherche. Par conséquent, le guide d'entretien s'est révélé très utile à cet égard. Malgré nos efforts de flexibilité en laissant les participants s'exprimer librement, il a été parfois essentiel de donner un nouveau tournant à l'entretien en posant des «questions structurées». Il a été important de poursuivre l'entretien, et pour ce faire, nous avons du

rétablir, en précisant ce que nous souhaitons découvrir, en posant les questions qui permettent d'obtenir le type de données recherché.

En même temps, en tant qu'interviewer, nous sommes également chargée de la dynamique de la situation, par exemple comment maintenir la conversation, motiver les participants à débattre de leurs pensées, de leurs sentiments et de leurs expériences au cours de l'entretien (F. BONNET 2008 : 67).

Plusieurs familles approchées par questionnaire se sont abstenues de participer lorsqu'elles ont découvert que l'étude comprend des enregistrements d'entretiens. Elles ont avancé, par exemple, qu'elles sont très occupées, ou qu'elles n'aiment tout simplement pas l'enregistrement, ou qu'elles nous rappelleront plus tard (bien qu'elles ne nous aient pas contactée à nouveau).

Selon H.-S. BECKER (2002), la sélection de personnes-sujets consentantes à être interrogées est très utile lors de la collecte de données, car elles sont plus disposées à parler pendant un entretien. C'est pourquoi nous n'avons pas insisté sur les familles réticentes à l'enquête, notamment celles qui ont clairement indiqué ne pas avoir du temps pour participer à une «recherche universitaire».

Suivant H. DUMEZ (2016 : 92), l'utilisation d'appareils d'enregistrement est une question de préférence personnelle. Les enregistrements fournissent une transcription plus précise que la prise de notes. Cependant, il y a quatre circonstances dans lesquelles un appareil d'enregistrement ne doit pas être utilisé : premièrement, lorsqu'un informateur refuse l'autorisation ou semble mal à l'aise en sa présence; deuxièmement, il n'existe pas de plan spécifique pour la transcription textuelle; troisièmement, le chercheur n'est pas doué pour la gestion des dispositifs mécaniques et cela peut créer des distractions pendant l'entretien; et enfin, l'enregistreur se substitue à l'«Écoute de près» tout au long de l'entretien.

Dans la famille marocaine immigrante (F5MF), la mère a appréhendé l'idée des entretiens et surtout les enregistrements de conversations. Il nous a fallu faire preuve de tact pour apaiser ses diverses inquiétudes et lui faire autoriser ces méthodes.

En raison de nos tentatives de persuasion, cette mère marocaine a permis les entretiens mais a catégoriquement refusé les enregistrements. Par conséquent, pendant

les entretiens, nous avons pris des notes en écrivant le plus rapidement et efficacement possibles les informations fournies par les membres de la famille.

Finalement, nous pensons que notre promesse de confidentialité a suscité des réponses riches de la part de tous les participants. Après que nous leur avons promis que toutes les réponses au questionnaire et leurs déclarations d'entretiens resteront anonymes, et que nous tournons autour d'une question prééminente, celle de politique familiale bi-plurilingue, ils ont commenté dans une mesure considérable.

### **2.5.5. Traitement des données**

Premièrement, nous avons enregistré et transcrit nos notes d'entretiens et d'observations sur notre ordinateur, dans l'ordre dans lequel elles ont eu lieu, et en suivant le principe de la question / réponse. Un tel format permet aux lecteurs de la thèse de faire leur propre analyse de cas en suivant la même question dans tous les cas. Deuxièmement, tous les éléments importants remarqués au cours des entretiens et toutes les données d'observation de chaque famille ont été consignées dans un fichier séparé, puis transcrites avec les commentaires correspondants, généralement le soir. Lors de la transcription, nous avons parcouru les enregistrements et les notes, et comparé les réponses dans le but de ne pas omettre certaines idées. Troisièmement, nous avons commencé la description de chaque ensemble de données avec des informations sur les participants et le format des données (par exemple, entretien ou observation). Nous avons ensuite lu les notes et mis en évidence les parties relatives aux préférences en matière de langues, ainsi que leurs stratégies linguistiques. Par la suite, nous avons classé les données générées à ce stade sous les rubriques "idéologies linguistiques" et "stratégies de gestion des langues" et les avons utilisées comme arguments à l'appui d'analyses plus poussées.

## **2.6. Validité et fiabilité de l'étude**

Lors de la conception et de la mise en œuvre de la recherche empirique, une attention traditionnelle est accordée à la validité et à la fiabilité afin de garantir la qualité de la conception (J.-L. MORICEAU & R. SOPARNOT 2019).

L'un des principaux déterminants de la validité et de la fiabilité de la recherche qualitative est lié à la rigueur méthodologique. Cette dernière fait référence à « la démonstration de l'intégrité et de la compétence en recherche qualitative par le respect



des détails pour assurer la précision et la fiabilité du processus de recherche » (A. MUCCHIELLI, 1994: 171). S. WAHNICH (2006) recommande l'utilisation de diverses méthodes pour assurer la validité du processus de recherche.

P. PAILLÉ & A. MUCCHIELLI soulignent la nécessité d'un engagement prolongé sur le terrain. Ainsi, « le chercheur développe une compréhension approfondie du phénomène étudié et peut donner des détails sur le site et les personnes qui confèrent de la crédibilité. Plus un chercheur a d'expérience avec les participants dans leur environnement réel, plus les résultats sont exacts ou valables » (2012 : 192).

Conformément aux propos ci-dessus, nous avons investi beaucoup de temps sur le terrain, en rassemblant des données et en dialoguant avec les participants. Les séjours prolongés sur le terrain ont également légitimé les données recueillies, qui sont devenues l'aboutissement d'un processus dans lequel suffisamment de temps a été consacré et où la diligence requise a été exercée.

Pour assurer la rigueur méthodologique, nous avons utilisé la méthode de triangulation. Selon A. MUCCHIELLI (2004 : 103), « la triangulation est l'analyse d'une question de recherche à partir d'au moins deux méthodes différentes, c'est-à-dire l'application d'approches méthodologiques différentes, la triangulation de données ou la triangulation de théories ». La triangulation implique l'utilisation de différentes méthodes de collecte de données ou de conceptions différentes. À cette fin, l'étude a permis de trianguler les techniques de collecte de données en s'appuyant sur les entretiens semi-structurés, pour des raisons détaillées ailleurs dans la thèse. La triangulation méthodologique a augmenté aussi la validité de l'étude. Le processus de recherche a été correctement décrit et les méthodes d'enquête ont été expliquées conformément aux critères de la recherche qualitative et aux objectifs de la recherche.

Pour maximiser la fiabilité de l'étude, A. BLANCHET & A. GOTMAN suggèrent aux chercheurs d'incorporer: « 1) une description explicite des méthodes de collecte et d'analyse des données; 2) une justification du choix de l'approche » (2007 : 126). En écho à S. ALAMI & Al. (2009), les stratégies suivantes ont été appliquées pour rassembler les données pour nos questions de recherche. Premièrement, nous avons utilisé une approche qualitative pour rassembler des descriptions détaillées des idéologies des parents et des enfants en matière de langues, de pratiques et de

construction des PLF en réponse à ces idéologies. Ensuite, des éléments du questionnaire et des guides d'entretien ont été élaborés à partir de l'analyse des questions centrales de la recherche, étayées par des discussions avec notre directrice de recherche. Lors de la pré-enquête, le questionnaire et l'entretien ont été testés pour déterminer s'ils offrent la possibilité de répondre aux questions de recherche de manière complète et précise. Pendant ce temps, les entretiens ont été enregistrés (avec le consentement des participants), des notes ont été prises lors des entretiens et des observations et la transcription a été effectuée immédiatement pour assurer la véritable présentation des données. En outre, deux outils de collecte de données différents ont été utilisés : un questionnaire pour établir les paramètres de contexte de base, qui a ensuite encadré le format d'entretien, l'objectif principal étant de collecter des données riches pour des descriptions détaillées. Nous avons sélectionné, synthétisé et décrit les données de la manière la plus individuelle et objective possible.

## **2.7. Considérations éthiques dans la recherche**

Sur le plan procédural, nous avons commencé par nous présenter aux familles participantes et énoncer les intentions de notre étude. Nous nous sommes présentée en tant qu'enseignante de français et doctorante en Sciences du langage, au Département de Français de l'Université de Tlemcen (Algérie). Nous leur avons expliqué que notre étude est axée sur les usages des langues en famille au regard de leur appropriation par les enfants (Les politiques linguistiques et la socialisation des langues dans les familles maghrébines bi-plurilingues).

Nous avons clairement expliqué aux participants qu'aucun avantage direct, monétaire ou autre, ne doit découler de leur participation à l'étude.

Avant de procéder à des observations, des entretiens et des enregistrements dans les familles de recherche, nous leur avons demandé et obtenu leur consentement éclairé.

Les parents et les enfants ont reçu des questionnaires et ont eu le temps de lire et de discuter de toutes les informations avec nous. La séquence introductive du questionnaire contient des informations concernant l'étude et l'objet de la collecte de données. Nous leur avons demandé s'ils acceptent de participer aux enregistrements audio. Nous avons également négocié et renégocié le processus de recherche et rendu de

fréquentes visites chez les participants dans le but de nous "plonger" dans leurs familles et de les connaître.

Toutes les données recueillies auprès des familles enquêtées ont été traitées de manière à garantir l'anonymat, l'intégrité morale, la dignité et la confidentialité des familles de recherche et des participants. Pour défendre ces valeurs, nous avons utilisé des pseudonymes dans le processus d'organisation et d'analyse des données.

De même, lors de la rédaction de la thèse, les mêmes pratiques éthiques ont été respectées que pendant de la collecte des données.

## **2.8. Limites de la recherche**

Bien que notre recherche fournisse des informations utiles sur le bi-plurilinguisme familial, les idéologies linguistiques et les PLF établies, les résultats ne peuvent être généralisés à partir du nombre limité de familles de recherche car celles-ci ne sont qu'illustrations et chaque famille est une unité sociale distincte.

Aussi, toutes les visites aux familles ont été négociées (encore et encore) avec les parents. Ces derniers ont su d'avance qu'ils vont être observés et ont pu adapter leurs attitudes et leurs pratiques linguistiques en conséquence.

Ce projet de recherche implique un nombre limité de familles. Toutefois, il peut exister un certain nombre de familles maghrébines bi-plurilingues dans lesquelles des politiques et pratiques linguistiques sont analogues à celles des familles enquêtées au Maghreb et en France ou inversement.

## **2.9. Réflexion sur le terrain**

Dans cette section, nous réfléchissons à notre recherche sur les terrains dans les familles. Il convient de noter que les données consistent principalement en des observations à domicile, des entretiens et des conversations informelles dans les familles. Bien que ces ensembles de données n'aient pas le même succès, ils fournissent une image globale des pratiques linguistiques dans les familles maghrébines sélectionnées. Il est également reconnu que le travail sur le terrain ne se fait pas en vase clos mais qu'il s'agit d'un processus d'interprétation régi par un certain nombre de facteurs tels que la personnalité du chercheur, ses compétences et son expérience, son

orientation de recherche et ses perspectives théoriques (par exemples Ph. BLANCHET 2000 ; M. CORBIÈRE & N. LARIVIÈRE 2014 ; M. KOURGANOFF 1965 ; S. WAHNICH 2006). Ph. BLANCHET soutient en particulier que les caractéristiques personnelles d'un chercheur, telles que le sexe et l'appartenance ethnique, jouent un rôle important dans l'orientation et l'aide au processus de travail sur le terrain, en particulier chez les enfants. L'accueil chaleureux des familles sélectionnées et leur coopération, nous ont permis d'établir de bonnes relations, en particulier avec les enfants et de faciliter la collecte de données.

Il est également avancé que le genre influence la capacité d'accéder et de se déplacer librement dans les sites de recherche ou limite la capacité de contact avec les participants (D. CÔTÉ & D. GRATTON 2014). Dans notre cas, nous estimons que le genre en particulier a joué un rôle important dans le processus de terrain ou la collecte de données. Etant de sexe féminin, il nous a été facilement autorisé d'approcher les familles ainsi que leurs membres féminins comme susmentionné (voir section 2.4.4).

Nous croyons que les stratégies que nous avons adoptées pour approcher les familles ont produit des interactions positives. Il est reconnu que les visites fréquentes d'un chercheur peuvent influencer les comportements des participants et donc altérer la qualité des données collectées. Bien que nous ayons pu établir de bonnes relations avec les familles, l'explication de notre projet et les rôles des participants les ont probablement amenés à modifier leurs attitudes et à se comporter en conséquence.

En définitive, nous pouvons avancer que la recherche sur le terrain, qui est une expérience individuelle, requiert de la flexibilité pour avoir accès aux sites de recherche et pour approcher les participants. Il est probable que toutes les attentes sur le terrain ne peuvent pas être satisfaites car il existe souvent une différence entre anticipation et réalité sur le terrain, c'est-à-dire que le chercheur perçoit les participants et leurs comportements réels. Malgré quelques difficultés rencontrées sur le terrain et certaines limites, cette recherche nous permet d'accroître nos connaissances sur le terrain et d'obtenir des informations utiles.

Ce chapitre représente la partie préparatoire de la thèse, nous y présentons les grandes lignes méthodologiques guidant l'étude. Le chapitre traite en détail la problématique de recherche, situe notre approche méthodologique en "sociolinguistique

d'inspiration ethnographique" et présente les principales méthodes que nous utilisons pour collecter des données, à savoir un questionnaire, des entretiens semi-directifs, des conversations familiales informelles, l'observation non participante et les notes de terrain. Nous exposons nos démarches pour avoir accès aux familles enquêtées ainsi que les détails des entretiens avec les parents et les enfants plus âgés, et soutenons que les entretiens avec les deux groupes fournissent une image plus complète des attitudes et des dynamiques sous-jacentes à l'appropriation des langues en famille et la construction des PLF.

Le chapitre porte également sur les procédures précises de collecte de données, sur les difficultés rencontrées au cours de l'enquête ainsi que sur le traitement des données collectées. Les questions éthiques et relationnelles sont une préoccupation principale tout au long du chapitre, la protection des participants à la recherche contre tout préjudice et leur participation volontaire, sont exposées en détail dans la sous-section consacrée aux considérations éthiques. Le chapitre articule essentiellement les mécanismes pratiques du travail sur le terrain. Étant donné que l'étude s'inscrit dans le paradigme de la recherche interprétative, centrée sur la manière dont les participants vivent le phénomène de politique bi-plurilinguistique familiale dans les contextes d'origine et migratoire, une approche qualitative est adoptée. Cette approche permet d'étudier les participants dans leur environnement naturel, en soulignant l'importance de leur point de vue pour comprendre le processus des PLF établies. Des méthodes et stratégies d'enquête permettent notamment de saisir les points de vue, les attitudes et les expériences des participants à l'intersection de la politique bi-plurilinguistique de six familles maghrébines. L'étude se base sur une analyse de contenu pour le traitement des données recueillies lors des entretiens et des conversations informelles. La productivité de l'analyse de contenu est également abordée dans ce chapitre. Les problèmes de fiabilité et de validité de l'étude sont traités via un ensemble de stratégies, notamment la stratégie de triangulation, et l'engagement prolongé.

Dans le chapitre suivant, la première section consiste en une présentation détaillée des profils socio-biographiques des membres des familles participantes. La seconde section comporte une description des pratiques langagières des participants. Ce chapitre permet une meilleure compréhension des parents et des enfants dans leur rapport aux langues qu'ils pratiquent.

**CHAPITRE DEUXIÈME**

---

***PROFILS SOCIO-BIOGRAPHIQUES  
DES FAMILLES MAGHRÉBINES  
ET  
PRATIQUES LANGAGIÈRES FAMILIALES***

---

## ***CHAPITRE DEUXIÈME : Profils socio-biographiques des familles maghrébines et pratiques langagières familiales***

---

Dans ce qui suit, nous décrivons les familles participantes à l'étude. Les pratiques langagières et les informations sur chaque famille sont compilées à l'aide d'observations, de matériel d'interview et de notes manuscrites. Tous les prénoms des participants à l'étude sont des pseudonymes choisis par les participants eux-mêmes.

### **1. Profils biographiques et linguistiques des trois familles maghrébines en pays d'origine (Algérie, Maroc, Tunisie)**

#### **1.1. (F1AA) → Famille1 Algérienne en Algérie**

Cette **famille algérienne** réside à **Tlemcen (Algérie)** et se composait de quatre membres au moment de l'enquête réalisée de février 2017 jusqu'à janvier 2020. Le père (Amine / 54 ans), la mère (Dounia/ 46 ans), et leurs deux enfants Farah et Achraf, âgés de 16 et 14 ans.

Le père, Amine est né en 1964, à Tlemcen (Algérie) où il a fait de longues études et devenu médecin spécialiste en pneumologie, en 1992. Dès sa sortie de l'université, il a exercé à l'hôpital, puis a ouvert son propre cabinet médical en 2008.

Le père (Amine) mentionne l'arabe dialectal algérien comme sa langue maternelle et le français comme une langue dans laquelle il a d'excellentes compétences. Son appropriation du français a commencé d'abord au foyer, avec ses parents, qui pratiquent beaucoup cette langue entre eux, sans pour autant l'imposer à leurs enfants. Amine a appris ensuite le français comme matière obligatoire à l'école et a continué ses études supérieures en cette langue.

La mère, Dounia est née en 1971, à Tlemcen (Algérie) où elle a fait toutes ses études et a obtenu tous ses diplômes (le baccalauréat en 1989, une licence d'anglais en 1993, un magister en 1996, un doctorat en 2008 et une HDR "Habilitation à Diriger des Recherches" en 2011). Elle est enseignante d'anglais à l'université depuis 1997.

Dans sa maison natale, Dounia a été principalement exposée à l'arabe dialectal algérien (sa langue maternelle) et au français, mais son père (traducteur trilingue de profession) lui a appris l'anglais très activement dès son plus jeune âge, ce qui lui a permis de lire des contes de fées à partir de 4 ans. Dounia a une excellente connaissance de l'anglais et du français, en plus de l'arabe standard.

Nous faisons remarquer que les deux parents (Amine et Dounia) ont complètement omis de déclarer leur usage de l'arabe standard. Alors que nous attestons leur pratique de cette langue aux moments d'aider leurs enfants à faire des devoirs scolaires ; lors de leur accomplissement des cinq prières journalières ; et aux moments de lecture du livre sacré, le "Coran". Nous avons observé cette pratique pendant deux vendredis où le couple nous a convié au traditionnel couscous et rester l'après-midi en compagnie des quatre membres de la famille (F1AA).

Pour Dounia et Amine, l'apprentissage de l'arabe standard a commencé à l'école : la scolarisation a été en arabe standard, avec le français comme première langue étrangère obligatoire à partir de la quatrième année primaire.

Les deux enfants de la (F1AA) ont vu le jour à Tlemcen. L'aînée (Farah) est née en 2001 et son frère (Achraf) en 2003. Farah et Achraf ont déclaré [séparément] l'arabe algérien comme leur langue maternelle et ont présenté le français et l'anglais comme des « *langues étrangères* » dans lesquelles ils se sentent très à l'aise. Par ailleurs, Farah a désigné l'arabe standard comme « *langue du savoir* » et Achraf l'a qualifié de « *langue de l'école* ». Farah et Achraf ont désigné l'arabe standard de « langue du savoir » et « langue de l'école » probablement parce qu'ils ont appris cette langue à l'école, et aussi, parce qu'ils n'en font usage qu'à l'école ou aux moments des devoirs scolaires.



**Figure 1: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F1AA en 2017**

<b>Membres de la F1AA</b>	<b>AMINE (le père)</b>	<b>DOUNIA (la mère)</b>	<b>FARAH (la fille)</b>	<b>ACHRAF (le fils)</b>
<b>Naissance (année et lieu)</b>	1964 Tlemcen (Algérie)	1971 Tlemcen (Algérie)	2001 Tlemcen (Algérie)	2003 Tlemcen (Algérie)
<b>Âge en 2017</b>	54 ans	46 ans	16 ans	14 ans
<b>Situation socioprofessionnelle ou scolarisation</b>	Médecin spécialiste en pneumologie	Professeure d'anglais à l'université	1 <sup>ère</sup> Année secondaire	2 <sup>ème</sup> Année moyenne
<b>Langue-s première-s</b>	Arabe dialectal algérien	Arabe dialectal algérien	Arabe dialectal algérien	Arabe dialectal algérien
<b>Langue-s parlée-s entre les conjoints</b>	Français +++ Arabe algérien +	Français +++ Arabe algérien +		
<b>Langue-s parlée-s avec leurs parents</b>	Arabe algérien ++ Français +	Arabe algérien Français ++ et (avec le père) Anglais +++	Français → (père) Anglais → (mère)	Français → (père) Anglais → (mère)
<b>Langue-s parlée-s avec leurs enfants</b>	Français Arabe algérien — (dès que l'enfant atteint 4 ans)	Anglais +++ Arabe algérien — (dès que l'enfant atteint 4 ans)		
<b>Langue-s parlée-s au foyer</b>	Français +++ Arabe algérien — (dès l'âge de 4 ans)	Anglais +++ Arabe algérien — (dès l'âge de 4 ans)	Français → (père) Anglais → (mère) Arabe algérien occasionnel	Français → (père) Anglais → (mère) Arabe algérien occasionnel
<b>Langue-s parlée-s à l'entourage élargi y compris les amis</b>	Français Arabe algérien	Français Arabe algérien Anglais	Français / Arabe algérien Anglais (avec le grand-père maternel)	Français / Arabe algérien Anglais (avec le grand-père maternel)
<b>Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école</b>	Français Arabe algérien	Anglais Français Arabe algérien	Arabe standard Arabe algérien Français / Anglais	Arabe standard Arabe algérien Français / Anglais
<b>Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête</b>	Anglais*1 Arabe standard	Espagnol*2 Arabe standard		
<b>Nationalité</b>	Algérienne	Algérienne	Algérienne	Algérienne

**\*1** Nous avons observé le père (Amine) énonçant parfois quelques mots ou de courtes phrases en anglais lors des conversations familiales.

**\*2** Lors de nos visites chez la F1AA, nous avons parfois assisté à des interactions sur Skype entre Dounia (la mère) et sa sœur aînée immigrée depuis plusieurs années en Espagne. Les deux locutrices ont alterné le français, l'espagnol et l'arabe. Nous avons été attentive aux tours de parole de Dounia, qui semble parler l'espagnol avec aisance.

## 1.2. (F2Mm) → Famille2 Marocaine au Maroc

Cette **famille marocaine** réside à **Casablanca**<sup>18</sup> (**Maroc**) et se composait de six membres lors de notre enquête réalisée du 07 au 28 août 2017. Le père (Sofiane/ 47 ans), la mère (Yasmine/ 43 ans), et leurs quatre enfants Kamel, Elissa<sup>19</sup>, Aïda et Jawed âgés respectivement de 12, 9, 6 et 3 ans.

Le père, Sofiane est né en 1970, à Casablanca (Maroc) où il a fait ses études. Dès sa réussite au baccalauréat, en 1988, il s'est inscrit à l'École Nationale d'Architecture de Rabat. Au bout de sa deuxième année d'études, il est parti en Grande Bretagne, chez sa sœur Dilya afin de poursuivre ses études d'Architecture. En 1999, Sofiane est retourné au Maroc et a trouvé rapidement un poste d'architecte dans une entreprise d'immobilier à Meknès, la ville où il a rencontré Yasmine en l'an 2000.

La mère, Yasmine est née en 1974, à Meknès<sup>20</sup> (Maroc) où elle a fait ses études. Dès son obtention du diplôme du baccalauréat, elle s'est inscrite en Littérature et Langue Françaises, à l'École Normale Supérieure (ENS) Université Moulay Ismaïl de Meknès, où elle a obtenu sa Licence Professionnelle de l'Enseignement Primaire (LPEP), en 1996. Dès la rentrée scolaire, elle a trouvé un poste d'institutrice de français dans un primaire à Meknès.

Sofiane et Yasmine se sont mariés en 2002 au Maroc, et sont partis la même année s'installer en France, où ils ont vécu pendant 9 ans.

Arrivé à Beauvais (France), le couple a occupé l'appartement vacant d'un oncle paternel. Sofiane s'est inscrit sur une plateforme Freelance pour les métiers de l'aménagement et de l'architecture, et a décroché des contrats dans l'Aménagement extérieur, la Rénovation d'Appartements, et dans les Bâtiments Professionnels.

Yasmine a commencé une formation rémunérée de 10 mois pour obtenir le CAP Accompagnant Éducatif Petite Enfance. À l'issue de sa formation, elle a trouvé un emploi d'éducatrice dans le jardin d'enfants situé en bas de l'immeuble où elle habitait.

---

<sup>18</sup> Casablanca (signifie "maison blanche") est une ville située au centre-ouest du Maroc. Elle est située sur la côte atlantique, à environ 80 km au sud de Rabat.

<sup>19</sup> L'enfant cadette Elissa est surnommée "Elie" par sa mère.

<sup>20</sup> Meknès est une ville située au nord du Maroc.

En 2011, Sofiane et Yasmine se sont rapatriés à Casablanca (Maroc) pour scolariser l'aîné de leurs deux enfants âgés alors de 6 et 3 ans. Les deux plus jeunes sont nés ultérieurement à Casablanca.

Depuis 2012, Yasmine est institutrice de français dans une école publique marocaine. Son français est très avancé, et l'anglais de Sofiane est très proche de la compétence naturelle, puisqu'il a vécu pendant 9 ans en Grande-Bretagne.

Sofiane travaille à la maison ou dans son bureau d'études d'architecture, situé en face de chez eux, de sorte qu'il ait plus de temps à passer avec ses enfants que d'autres papas. Sofiane et Yasmine font tous les deux très attention à la manière dont ils élèvent leurs enfants. Bien qu'ils ont quatre enfants, ils essaient toujours de faire le meilleur pour chacun d'eux. Outre l'éducation générale des enfants, qui leur fournit un apport cognitif et personnel suffisant pour favoriser leur développement, l'appropriation plurilingue est l'un des objectifs les plus importants pour ces parents.

À la maison, la mère parle en français presque constamment, car elle a une moindre compétence en anglais, et le père parle l'anglais plus que le français principalement avec ses enfants. Le français et un peu l'arabe (dialectal et standard) sont utilisés dans des situations liées aux activités scolaires des enfants. Le père et les enfants utilisent le français, lorsque la mère est présente, pour ne pas l'exclure de la conversation. Donc, l'anglais est pratiqué surtout par le père, et le français par les deux parents avec leurs enfants. Par ailleurs, à l'extérieur de la maison, les enfants fréquentent des écoles marocaines où ils s'approprient l'arabe standard et l'arabe marocain quotidiennement avec leurs enseignants, leurs pairs et leurs amis. Enfin, la famille choisit la langue en fonction du large éventail de parents et d'amis arabo et/ou franco et/ou anglophones. De plus, les enfants reçoivent suffisamment d'entrées plurilingues comme des livres, des chansons, et des films en français et en anglais pour renforcer leurs compétences dans ces langues.

Kamel, l'aîné de douze ans, et Elissa, la première cadette de neuf ans, sont les deux premiers enfants de la F2MM. Ils sont nés en France où leurs parents ont commencé à leur parler français, anglais et arabe dialectal dès le bas âge.

Kamel et Elissa ont un bon niveau en français et en anglais. Les deux enfants déclarent être capables de parler indifféremment l'une ou l'autre langue. Leurs choix

quant à la langue à utiliser dépendent des facteurs de temps, de lieu et de situation. La société extérieure étant marocaine, ils utilisent l'arabe marocain plus librement que chez eux. Ils ont appris l'arabe marocain avec leurs deux parents en France et même via Skype et Messenger avec les grands-parents, les cousins et amis au Maroc. À l'école, ils s'en tiennent à l'arabe standard, car c'est la langue de l'enseignement, et ils n'utilisent le français ou l'anglais que pendant leurs cours des deux matières. Ils utilisent également l'arabe standard lorsqu'ils font leurs devoirs avec leur mère (Yasmine) qui déclare : « *Je les aide parfois et bien que nous parlons aussi français, Kamel et Elissa refusent de l'utiliser, car l'arabe standard, pour eux, est la langue des questions scolaires* ».

Par ailleurs, compte tenu des participants à l'interaction, Kamel et Elissa utilisent très bien l'une ou l'autre langue. Ils pratiquent le français à la maison uniquement quand ils s'adressent à leur mère, qui ne parle que très peu l'anglais. Ils pratiquent aussi le français ou l'anglais avec leurs cousins et amis de France ou d'Angleterre. Ils utilisent l'arabe ou le français avec des parents proches ou amis monolingues ou bilingues, et s'en tiennent à la langue appropriée<sup>21</sup>. Toutefois, il y a des cas d'utilisation inappropriée de la langue, lorsque Kamel veut exclure quelqu'un de la conversation. Par exemple, il utilise parfois l'anglais avec son père pour lui demander quelque chose que sa mère refusera certainement. A titre d'exemple, une situation qui s'est produite lors d'une après-midi que nous avons passée avec les parents et les enfants à la maison. Kamel était censé faire ses devoirs, mais il voulait plutôt jouer à des jeux. La maman étant présente, il a demandé ce qu'il voulait en anglais à son père, en écartant discrètement sa mère de la conversation : « *OK/ jouons quelque chose / ou regardons le football ++ cela ne le dérange pas.* » Ce choix de la langue dans une intention précise, cependant, nous n'en avons été témoin qu'une fois lors de nos observations.

Avec ses sœurs, Kamel utilise la langue qui convient le mieux au sujet de la conversation. Quand il parle de l'école, la langue est principalement le français. La référence aux parents, amis et faits ou anecdotes se passe généralement en anglais. Suivant la prescription de leurs parents, Kamel veille à utiliser l'arabe marocain avec Jawed afin d'habituer ce petit dernier à cette langue et lui épargner des difficultés au moment de sa scolarité.

---

<sup>21</sup> Parler la langue appropriée avec quelqu'un signifie que l'enfant connaît les langues que l'interlocuteur peut parler et ne choisit donc pas celle que l'interlocuteur ne maîtrise pas.

Quand à Elissa, avec son frère Kamel et sa sœur Aïda, elle parle plus le français que l'anglais ou l'arabe et surtout quand elle est à la maison. Elissa déclare sa préférence de la langue française. Elle distingue clairement la capacité du locuteur à parler français, anglais, arabe ou les trois et, en fonction de la langue de l'interlocuteur, elle décide laquelle des trois langues utiliser. Pour les mêmes raisons que Kamel, Elissa pratique l'arabe marocain avec son jeune frère (Jawed).

Tout bien considéré, à la maison, le choix de la langue pour Kamel et Elissa est important, et décidé en fonction des interlocuteurs et du sujet de la conversation.

Aïda, la deuxième cadette de six ans, et Jawed, le benjamin de trois ans, sont nés au Maroc. Ils sont exposés dès le bas âge au français, à l'anglais et à l'arabe marocain dans leur famille nucléaire et élargie. Le plurilinguisme d'Aïda est du même type que celui de Kamel et Elissa, à savoir simultané et actif. Leurs compétences dans les trois langues citées sont suffisantes pour leur âge.

Pour les parents, Jawed commence à développer une certaine compétence en français, cependant, celle en arabe marocain leur semble encore insuffisante, d'où leur recommandation aux enfants de pratiquer l'arabe marocain avec Jawed.

Le premier-né a plus de possibilités de dialoguer en tête-à-tête avec ses parents, et d'utiliser fréquemment la (les) langue(s) qu'ils ont prescrites. En ce sens, les enfants plus jeunes sont arrivés dans une famille dotée d'une politique linguistique bien établie. Ainsi, lorsque le jeune Jawed a rejoint la famille (F2MM), les décisions concernant les pratiques langagières ont été déjà prises et le jeune enfant s'y est simplement intégré.

Aujourd'hui (en 2017), le français et l'anglais sont équilibrés chez les trois premiers enfants de la F2MM, et la compétence en arabe standard et marocain est en amélioration pour Kamel et Elissa. Sofiane et Yasmine essayent de fournir à tous leurs enfants suffisamment d'entrées plurilingues (français, anglais, et arabe standard).

En présence des frères et sœurs, la famille est un site de conversations multipartites constituant un lieu de socialisation très riche.

**Figure 2: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F2MM en 2017**

<b>Membres de la F2MM</b>	<b>SOFIANE (le père)</b>	<b>YASMINE (la mère)</b>	<b>KAMEL (le fils)</b>	<b>ELISSA (la fille)</b>	<b>AÏDA (la fille)</b>	<b>JAWED (le fils)</b>
<b>Naissance (année et lieu)</b>	1970 Casablanca (Maroc)	1974 Meknès (Maroc)	2005 Beauvais (France)	2008 Beauvais (France)	2011 Casablanca (Maroc)	2014 Casablanca (Maroc)
<b>Âge en 2017</b>	47 ans	43 ans	12 ans	9 ans	6 ans	3 ans
<b>Situation socio-professionnelle ou scolarisation</b>	Architecte	Institutrice de français	1 <sup>ère</sup> Année moyenne	4 <sup>ème</sup> Année primaire	1 <sup>ère</sup> Année primaire	
<b>Langue-s première-s</b>	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain	
<b>Langue-s parlée-s entre les conjoints</b>	Français	Français				
<b>Langue-s parlée-s avec leurs parents</b>	Arabe marocain & Français	Arabe marocain & Français	Anglais → (père) Français → (mère)	Anglais → (père) Français → (mère)	Anglais → (père) Français → (mère)	Français Arabe marocain
<b>Langue-s parlée-s avec leurs enfants</b>	Anglais ++ Français+	Français ++				
<b>Langue-s parlée-s au foyer</b>	Anglais ++ Français + Arabe marocain avec Jawed	Français ++ Arabe marocain avec Jawed	Anglais → (père) Français → (mère) Arabe marocain avec Jawed	Anglais → (père) Français → (mère) Arabe marocain avec Jawed	Anglais → (père) Français → (mère) Arabe marocain avec Jawed	Français ++ Arabe marocain
<b>Langue-s parlée-s avec l'entourage élargi y compris les amis</b>	Français Arabe marocain Anglais	Français Arabe marocain	Français Arabe marocain Anglais	Français Arabe marocain Anglais	Français Arabe marocain Anglais	Français Arabe marocain
<b>Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école</b>	Français Arabe marocain	Français Arabe marocain	Arabe standard Arabe marocain Français / Anglais	Arabe standard Arabe marocain Français / Anglais	Arabe marocain Arabe standard	
<b>Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête</b>		Anglais*1 Arabe standard*2				
<b>Nationalité</b>	Marocaine	Marocaine	Marocaine	Marocaine	Marocaine	Marocaine

**\*1** Nous avons observé la mère (Yasmine) énonçant parfois des mots ou de courtes phrases en anglais lors des interactions multipartites familiales.

**\*2** Yasmine a complètement omis de déclarer son usage de l'arabe standard. Alors que nous attestons sa pratique de cette langue aux moments d'aider les enfants à faire leurs devoirs.



### 1.3. (F3Tt) → Famille3 Tunisienne en Tunisie

Cette **famille tunisienne** réside à **Bizert (Tunisie)** et se composait de six membres au moment de l'enquête réalisée du 03 au 25 juillet 2018. Le père (Wassim/ 48 ans), la mère (Zineb/ 41 ans), et leurs quatre enfants Azza, Leila, Younes, Ali âgés respectivement de 15, 13, 8 et 4 ans.

Wassim, le père est né en 1970, à Bizert (Tunisie) où il a fait ses études secondaires. Dès son échec au baccalauréat, il a refusé catégoriquement de le repasser ou de suivre une formation professionnelle. Son père lui a ouvert alors un petit commerce de produits alimentaires. Au fil des années, son commerce prospère remarquablement. Toutefois, ce travail lui laisse peu de temps à passer en famille.

Wassim n'a été exposé qu'à l'arabe tunisien dans la maison où il a grandi. D'après son épouse, il ne parle pas français, mais il le comprend un peu.

Zineb, la mère est née en 1977, à Ariana (Tunisie) où elle a fait ses études secondaires mais n'a pas réussi au baccalauréat. Elle s'est inscrite conséquemment à l'école *Jasmin Formation Professionnelle* et a suivi une formation accélérée certifiée de coiffure-esthétique. Après quinze mois (1997), Zineb a obtenu son CAP coiffure-esthétique. Elle a débuté d'abord en se déplaçant aux domiciles de certaines voisines. Puis, de bouches à oreilles, elle est devenue très prisée pour sa compétence notoire.

Quelques mois après leur rencontre lors d'une fête, Zineb et Wassim se sont mariés, en 2001, à Bizert. Après la naissance de sa fille Azza, Zineb a transformé leur petit garage en modeste salon de coiffure-esthétique. Cependant, ses revenus sont relativement minimes à cause de sa clientèle peu nombreuse.

Zineb a été exposée seulement à l'arabe tunisien dans sa maison d'enfance. Elle déclare par ailleurs avoir une compétence moyenne en français. Elle comprend ce que les gens disent en français et peut le parler si nécessaire.

Zineb et Wassim interagissent avec leurs enfants exclusivement en arabe tunisien. Bien que la mère pense que les langues étrangères sont importantes, elle n'en pratique aucune avec ses enfants. Zineb suit la tendance qui consiste à envoyer Azza, Leila et Younes apprendre le français dans une école de langues privée. Elle espère que ses enfants peuvent en bénéficier à l'avenir.

Zineb déclare ne pas pouvoir s'impliquer directement dans l'apprentissage de ses enfants. Tout ce qu'elle peut faire, c'est les inscrire dans une école de langues pour apprendre le français, et créer un environnement favorable d'appropriation de cette langue à la maison, en mettant à leur disposition des livres, des films, ou des documentaires en français.

Les trois premiers enfants de la (F3TT) sont nés en Tunisie. Azza, l'aînée de quinze ans, Leïla, la première cadette de treize ans, et Younes, le deuxième cadet de huit ans, déclarent [séparément] l'arabe dialectal tunisien comme leur langue maternelle. Ils affirment qu'ils apprécient l'arabe standard, langue apprise à l'école.

Azza et Leïla confient que depuis leur entrée à l'école des langues, elles sont plus motivées à apprendre le français, et qu'elles mettent en application leurs acquis en s'exerçant oralement à la maison (entre elles seulement).

Par ailleurs, Younes très silencieux et timide ne déclare rien au sujet de son apprentissage du français. Toutefois, il mentionne que dès son plus jeune âge, il récite les sourates coraniques à la mosquée, ce qui lui a fait aimer « l'arabe standard » à l'école.

**Figure 3: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F3Tt en 2018**

<b>Membres de la FTT3</b>	<b>WASSIM (le père)</b>	<b>ZINEB (la mère)</b>	<b>AZZA (la fille)</b>	<b>LEILA (la fille)</b>	<b>YOUNES (le fils)</b>	<b>ALI (le fils)</b>
<b>Naissance (année et lieu)</b>	1970 Bizert (Tunisie)	1977 Ariana (Tunisie)	2003 Bizert (Tunisie)	2005 Bizert (Tunisie)	2010 Bizert (Tunisie)	2014 Bizert (Tunisie)
<b>Âge en 2018</b>	48 ans	41 ans	15 ans	13 ans	8 ans	4 ans
<b>Situation socio-professionnelle ou scolarisation</b>	Commerçant	Coiffeuse - esthéticienne	3 <sup>ème</sup> Année moyenne	1 <sup>ère</sup> Année moyenne	3 <sup>ème</sup> Année primaire	
<b>Langue-s première-s</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	
<b>Langue-s parlée-s entre les conjoints</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien				
<b>Langue-s parlée-s avec leurs parents</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien
<b>Langue-s parlée-s avec leurs enfants</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien				
<b>Langue-s parlée-s au foyer</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien
<b>Langue-s parlée-s avec l'entourage élargi y compris les amis</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien & Français	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Arabe tunisien
<b>Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien  Français	Arabe standard  Arabe tunisien  Français / Anglais	Arabe standard  Arabe tunisien  Français / Anglais	Arabe standard  Arabe tunisien & Français	
<b>Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête</b>	Arabe standard*1	Arabe standard				
<b>Nationalité</b>	Tunisienne	Tunisienne	Tunisienne	Tunisienne	Tunisienne	Tunisienne

**\*1** Nous faisons remarquer que les deux parents (Wassim et Zineb) n'ont pas déclaré leur usage de l'arabe standard. Alors que nous attestons leur pratique de cette langue : pour le père lors de la lecture d'une facture reçue en notre présence ; et pour la mère aux moments d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs scolaires.

## 2. Profils biographiques et linguistiques des familles maghrébines en France

Comme mentionné ci-dessus, trois familles maghrébines immigrées en France participent à notre étude. Les parents de ces trois familles se sont installés en France à l'âge adulte et y vivent depuis plus de 28 ans. Après leur arrivée en pays d'accueil, ils ont étudié à l'université ou participé à des formations les préparant à diverses professions adaptées au marché de l'emploi français. Au travail, ils utilisent le français comme langue d'interaction. Tous les enfants étudient dans des établissements d'enseignement français.

### 2.1. (F4AF) → Famille4 Algérienne en France

Cette **famille algérienne** réside à **Paris (France)** et se composait de six membres au moment de l'enquête réalisée en juillet et août 2019. Le père (Abdel/ 54 ans), la mère (Zohra/ 47 ans), et leurs quatre enfants. Aïcha, l'aînée de 18 ans, Amany et Rana, les cadettes de 16 ans et 15 ans, et Ahmed, le benjamin de 8 ans.

Abdel est né en 1965, à Tlemcen où il a fait ses études jusqu'au baccalauréat. Il a continué un ingénieurat en informatique à l'université d'Oran. En 1990, il s'est installé en France, a préparé un DEA en bases de données à Jussieu (Université Paris-VII). Concurrément, il a enseigné l'informatique en qualité de maître auxiliaire dans le collège "Lang-Wallon" à Paris. Quelques mois plus tard, il a intégré le Département Informatique du Crédit Lyonnais à Paris et y occupe le poste de Chef de Projets Informatiques jusqu'à présent.

Abdel déclare l'arabe algérien comme langue maternelle ; son apprentissage de l'arabe standard, du français et de l'anglais a commencé à l'école où la langue de scolarisation est l'arabe standard. Chez ses parents, il n'a été exposé qu'à l'arabe algérien.

Zohra est née en 1972, à Oran. En 1990, elle s'est installée avec sa famille<sup>22</sup> en France, a poursuivi ses études, puis préparé un Master Spécialisé Banque. Depuis 1998, elle travaille en tant qu'Analyste Financier au Crédit Lyonnais, où elle a rencontré Abdel. Un an plus tard, Zohra et Abdel se sont mariés en France.

---

<sup>22</sup> Le père de Zohra était binational, il avait toujours préféré vivre en Algérie jusqu'à ce que l'insécurité a envahi le pays.

Pareille que son époux, Zohra cite l'arabe algérien comme langue maternelle ; l'arabe standard, le français et l'anglais comme langues apprises à l'école. Dans sa maison d'enfance, elle a été exposée principalement à l'arabe algérien et modérément au français.

Leurs trois filles ont suivi des cours de « langue arabe standard », à domicile, dès l'âge de cinq ans jusqu'à ce qu'elles ont développé les compétences de lecture et d'écriture en arabe. Par ailleurs, Ahmed, leur jeune garçon prend toujours ces cours depuis trois ans.

Également, les filles (Aïcha, Amany et Rana) ont cité l'arabe algérien comme langue première ; le français comme langue acquise d'abord avec les parents et l'entourage; et l'anglais comme langue apprise à l'école. Pour Ahmed, la connaissance des langues se limite à l'arabe algérien qu'il s'est approprié à la maison, à l'arabe standard et au français.

Selon les récits de Zohra, sa principale langue d'interaction avec ses filles à la maison est l'arabe algérien et le français en dehors du foyer, c'est-à-dire au travail, à l'école, au supermarché, etc. Dans les situations stressantes ou imposant une autorité stricte, comme se précipiter à la voiture pour aller à l'école ou rappeler aux filles de faire leurs devoirs, sortir la poubelle, ranger leur chambre, la mère passe généralement au français. Elle explique que dans les situations où des directives rapides sont nécessaires, l'utilisation du français est plus facile. Elle pense que, parce que ses filles ont un contact plus intense avec le français, vu qu'elles l'utilisent et l'entendent pendant une grande partie de la journée à l'école et avec leurs amis, elles maîtrisent mieux la langue de la majorité et s'exécutent plus rapidement aux directives en cette langue.

Selon le contexte, à la maison, les enfants utilisent l'arabe algérien avec leurs parents ; mais entre eux ou à l'extérieur du foyer, ils utilisent le français.

Les parents ont établi la règle intransgressible par leurs enfants de ne leur parler qu'en arabe algérien à la maison.

La tante paternelle et quelques amis arabophones vivent à proximité de la famille. Les enfants leurs parlent beaucoup en arabe. La famille se rend deux fois par an en Algérie. Selon la mère, ses filles utilisent l'arabe algérien ou le français au cours de leur

séjour en pays d'origine, en fonction de leurs interlocuteurs. Après leur retour d'Algérie, elles parlent encore arabe entre elles, pendant quelques jours, jusqu'à ce qu'elles reviennent à leur habitude linguistique consistant à utiliser le français.

**Figure 4: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F4AF en 2019**

<b>Membres de la F4AF</b>	ABDEL (le père)	ZOHRA (la mère)	AÏCHA (la fille)	AMANY (la fille)	RANA (la fille)	AHMED (le fils)
<b>Naissance (année et lieu)</b>	1965 Tlemcen (Algérie)	1972 Oran (Algérie)	2001 Créteil (France)	2003 Créteil (France)	2004 Créteil (France)	2011 Créteil (France)
<b>Âge en 2018</b>	54 ans	47 ans	18 ans	16 ans	15 ans	8 ans
<b>Situation socio-professionnelle ou scolarisation</b>	Chef de Projets Informatiques	Analyste Financier	1 <sup>ère</sup> Année universitaire en commerce international	En première	En seconde	C.E.2
<b>Langue-s première-s</b>	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien
<b>Langue-s parlée-s entre les conjoints</b>	Français	Français				
<b>Langue-s parlée-s avec leurs parents</b>	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien	Arabe algérien
<b>Langue-s parlée-s avec leurs enfants</b>	Arabe algérien	Arabe algérien				
<b>Langue-s parlée-s au foyer</b>	Arabe algérien & Français	Arabe algérien & Français	Arabe algérien & Français	Arabe algérien & Français	Arabe algérien & Français	Arabe algérien & Français
<b>Langue-s parlée-s avec l'entourage élargi y compris les amis</b>	Français & Arabe algérien	Français & Arabe algérien	Français & Arabe algérien	Français & Arabe algérien	Français & Arabe algérien	Français & Arabe algérien
<b>Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école</b>	Français	Français	Français	Français	Français	Français
<b>Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête</b>			Anglais*1			
<b>Nationalité</b>	Franco-algérienne	Franco-algérienne	Franco-algérienne	Franco-algérienne	Franco-algérienne	Franco-algérienne

\*1 Lors de nos visites chez la F4AF, nous avons assisté à une conversation téléphonique entre la fille aînée (Aïcha) et son amie anglaise. Aïcha semble parler anglais avec fluidité.



## 2.2. (F5MF) → Famille5 Marocaine en France

Cette **famille marocaine** réside à **Paris (France)** et se composait de cinq membres lors de notre enquête réalisée en mars et décembre 2018. Le père (Youssef/ 61 ans), la mère (Kenza/ 56 ans), et leurs trois enfants. Amir, l'aîné de 22 ans, Maryam, la cadette de 19 ans et Amel, la benjamine de 17 ans.

Le père, Youssef est né en 1957, à Fès (Maroc) où il a eu un parcours d'études laborieuses. En 1982, il s'est installé en France, et a préparé un DEA en informatique. Depuis 1985, il occupe le poste d'ingénieur en informatique au Crédit Agricole à Paris. Youssef vit en France depuis 36 ans.

Dans sa maison natale, Youssef a été exposé seulement à l'arabe marocain, les membres de sa famille au Maroc ne parlent qu'en arabe marocain. Il déclare avoir de bonnes compétences en arabe standard et en français, ces langues qu'il a apprises à l'école.

La mère, Kenza est née en 1962, en France. Dans sa petite enfance, elle a été exposée principalement à l'arabe marocain à la maison, car ses parents ont une moindre compétence en Français. Kenza parle l'arabe marocain aisément, et le comprend bien, et a notamment une très bonne compétence en français, langue apprise à l'école et du milieu extérieur. À l'issue de son parcours d'études, elle a réalisé son rêve de devenir enseignante de mathématiques, et exerce cette profession actuellement dans un collège à Saint-Denis (Paris 93).

Les enfants (Amir, Maryam et Amel) ont suivi des cours d'« arabe standard à la maison » une fois par semaine depuis la première année du primaire, mais ils pensent tous que ces cours sont "difficiles" et "peu utiles".

Les parents se parlent en arabe marocain et en français ; et avec les enfants, ils utilisent exclusivement l'arabe marocain.

La langue des frères et sœurs est le français, bien que dans les interactions multipartites au sein de la famille, les enfants utilisent obligatoirement l'arabe marocain.

Youssef et Kenza (les parents) révèlent que les enfants utilisent le français la majeure partie de la journée à l'extérieur de la maison, et sont très à l'aise avec cette

langue. Pour cette raison, lui et son épouse les contraignent à parler l'arabe marocain à la maison.

Les enfants déclarent lors des entretiens, qu'ils considèrent l'arabe marocain comme la langue des adultes et estiment son utilisation dans les conversations avec des adultes comme un moyen de les respecter.

La famille a des parents dans d'autres villes de France, des amis et des voisins qui pratiquent l'arabe marocain et avec lesquels elle a des relations étroites. Les enfants utilisent l'arabe marocain avec les adultes de ces familles et le français avec leurs enfants.

Chaque été, la famille se rend au Maroc et y reste plusieurs semaines. Les parents signalent que, pendant les premiers jours de leur séjour au Maroc, les enfants parlent français avec leurs proches, mais qu'ils utilisent l'arabe marocain après quelques jours. À la fin de leur visite, les enfants se familiarisent mieux avec l'environnement linguistique. La mère pense que voyager au Maroc offre aux enfants de bonnes occasions de pratiquer l'arabe marocain.

**Figure 5: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F5MF en 2018**

<b>Membres de la F5MF</b>	<b>YOUSSEF (le père)</b>	<b>KENZA (la mère)</b>	<b>AMIR (le fils)</b>	<b>MARYAM (la fille)</b>	<b>AMEL (la fille)</b>
<b>Naissance (année et lieu)</b>	1957 Fès (Maroc)	1962 Orléans (France)	1996 Noisy-le-Grand (France)	1999 Noisy-le-Grand (France)	2001 Noisy-le-Grand (France)
<b>Âge en 2018</b>	61 ans	56 ans	22 ans	19 ans	17 ans
<b>Situation socio-professionnelle ou scolarisation</b>	Ingénieur en informatique	Enseignante de mathématiques	4 <sup>ème</sup> Année d'ingénieur en Electronique - Informatique	Première année de licence d'Allemand	En première
<b>Langue-s première-s</b>	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain
<b>Langue-s parlée-s entre les conjoints</b>	Français & Arabe marocain	Français & Arabe marocain			
<b>Langue-s parlée-s avec leurs parents</b>	Arabe marocain	Arabe marocain (++) & Français (-)	Arabe marocain	Arabe marocain	Arabe marocain
<b>Langue-s parlée-s avec leurs enfants</b>	Arabe marocain	Arabe marocain			
<b>Langue-s parlée-s au foyer</b>	Arabe marocain & Français	Arabe marocain & Français	Arabe marocain & Français	Arabe marocain & Français	Arabe marocain & Français
<b>Langue-s parlée-s avec l'entourage élargi y compris les amis</b>	Français & Arabe marocain	Français & Arabe marocain	Français & Arabe marocain	Français & Arabe marocain & Allemand	Français & Arabe marocain
<b>Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école</b>	Français	Français	Français	Allemand & Français	Français
<b>Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête</b>	Arabe standard*1	Arabe standard*1	Anglais*2	Anglais*2	Anglais*2
<b>Nationalité</b>	Franco-marocaine	Franco-marocaine	Franco-marocaine	Franco-marocaine	Franco-marocaine

**\*1** Nous faisons remarquer que les parents (Youssef et Kenza) ont oublié de déclarer leur usage de l'arabe standard. Alors que nous attestons leur pratique de cette langue : pour la mère, c'est suite à notre demande de lecture d'un "douâa" pour "honorer les parents" écrit en calligraphie arabe sur un tableau décoratif au salon; et pour le père c'est au moment de vérifier auprès des enfants si chacun d'eux a bien appris la "sourat" du coran qu'il lui a choisi.

**\*2** Les enfants (Amir, Maryam et Amel) n'ont pas déclaré leur pratique de l'anglais. Alors que nous avons observé la configuration en anglais et notamment le clavier en QWERTY de l'ordinateur d'Amir. En réponse à notre question sur sa connaissance de l'Anglais, Amir nous répondit par « *Ouais, et même bien !* ». Pour les filles, c'est à un moment où elles regardaient, sur un téléphone, un épisode d'un feuilleton turc sous-titré en anglais. Nous leur avons demandé si elles comprennent la langue turque, elles ont précisé qu'elles lisent le sous-titrage en anglais et qu'elles se débrouillent « *pas mal* » en cette langue.

### **2.3. (F6TF) → Famille6 Tunisienne en France**

Cette **famille tunisienne** résidante à **Paris (France)** se composait de quatre membres au moment de l'enquête réalisée en décembre 2016, mars et décembre 2017. Le père (Tahar/ 62 ans), la mère (Moufida/ 57 ans), et les jumeaux, Hilel et Noûr, âgés de 23 ans.

Le père, Tahar, est né en 1954, à Zarzis (Tunisie). Il est arrivé en France à l'âge de 19 ans pour y étudier. Après son obtention du bac en génie informatique et cinq années d'études, il a obtenu en 1982 un diplôme en master spécialisé modélisation, optimisation et conception des systèmes. Tahar est Développeur de logiciels, il exerce depuis 1983 dans un cabinet de création de logiciels, ce qui le contraint souvent à partir en missions à l'étranger.

Tahar déclare l'arabe tunisien comme langue "maternelle", puis le français et l'anglais comme langues acquises d'abord à la maison où il a grandi. Dès son plus jeune âge, ses parents lui parlent en arabe tunisien et en français. En outre, sa mère qui fut enseignante d'anglais lui a appris activement cette langue. Il ajoute avoir une bonne compétence en arabe standard, langue apprise à l'école.

Moufida est née en 1959, à Zarzis (Tunisie) où elle a fait ses études jusqu'au baccalauréat en 1978. Elle a fait une licence d'économie et de gestion à l'université de Sfax jusqu'en 1981. En raison du chômage, Moufida s'est inscrite à un Atelier de Formation Professionnelle et d'Apprentissage en Coupe Couture à Zarzis. En 1984, à l'issue de trois ans de formation, elle a obtenu un Certificat de Qualification Professionnelle en Coupe Couture. En 1985, Moufida s'est marié avec Tahar, son cousin germain, en Tunisie. Elle s'est installée en France la même année, s'est inscrite à l'Académie Internationale de Coupe de Paris (AICP), et devenue "Modéliste Créatrice Experte", après 4 années de formation. Elle travaille depuis 1992 dans une Maison de Haute Couture renommée à Paris.

Moufida attese que, dans sa petite enfance, elle n'a été exposée qu'à l'arabe tunisien comme "langue première" à la maison ; le français et l'anglais ont été appris à l'école comme "langues étrangères" en plus à l'arabe standard.

Les jumeaux de la (F6TF) ont vu le jour en France. Hilel et Noûr déclarent [séparément] le français comme leur langue première, et présentent l'anglais comme une deuxième langue dans laquelle ils ont d'excellentes compétences.

Après la naissance des jumeaux, les parents ne leur parlent qu'en français. Cette langue est délibérément pratiquée à la maison, vu que le français est l'unique langue d'instruction à l'école en France. En fait, les parents attestent qu'ils ne veulent pas que la langue interfère ultérieurement avec les résultats scolaires de leurs enfants.

Dès le bas âge des jumeaux, le couple tunisien engage une jeune femme philippine (une nounou) pour s'occuper de leurs enfants. En France, certains parents instruits et riches préfèrent engager des femmes philippines (que d'autres nationalités) non seulement pour aider à élever leurs enfants, mais aussi pour leur apprendre l'anglais, car c'est la langue officielle des Philippines.

La famille se rend en Tunisie presque tous les deux ans. Pendant leur séjour, les enfants n'utilisent que le français avec leurs proches et leurs deux parents. Par ailleurs, entre eux (frère - sœur), ils utilisent indifféremment le français ou l'anglais.

**Figure 6: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F6Tf en 2016**

<b>Membres de la F6Tf</b>	<b>TAHAR (le père)</b>	<b>MOUFIDA (la mère)</b>	<b>HILEL (le fils)</b>	<b>NOÛR (la fille)</b>
<b>Naissance (année et lieu)</b>	1954 Zarzis (Tunisie)	1959 Zarzis (Tunisie)	1993 Neuilly-sur-Seine (France)	1993 Neuilly-sur-Seine (France)
<b>Âge en 2017</b>	62 ans	57 ans	23 ans	23 ans
<b>Situation socioprofessionnelle ou scolarisation</b>	Développeur de logiciels	Modéliste Créatrice Experte	3 <sup>ème</sup> Année à la Faculté de Médecine de Sorbonne Université	2 <sup>ème</sup> Année (cycle master) en journalisme et communication.
<b>Langue-s première-s</b>	Arabe tunisien	Arabe tunisien	Français	Français
<b>Langue-s parlée-s entre les conjoints</b>	Français	Français		
<b>Langue-s parlée-s avec leurs parents</b>	Arabe tunisien Français et Anglais (avec la mère seulement)	Arabe tunisien	Français/anglais → (père) Français → (mère)	Français/anglais → (père) Français → (mère)
<b>Langue-s parlée-s avec leurs enfants</b>	Français ou Anglais	Français		
<b>Langue-s parlée-s au foyer</b>	Français ou Anglais	Français	Français/anglais → (père) Français → (mère)	Français/anglais → (père) Français → (mère)
<b>Langue-s parlée-s à l'entourage élargi y compris les amis</b>	Français Arabe tunisien Anglais	Français Arabe tunisien	Français ou Anglais	Français ou Anglais
<b>Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école</b>	Français & Anglais	Français	Français	Français & Anglais
<b>Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête</b>				
<b>Nationalité</b>	Franco-tunisienne	Franco-tunisienne	Franco-tunisienne	Franco-tunisienne

### 3. Pratiques langagières familiales déclarées et observées

La pratique de la langue familiale fait référence aux choix et préférences linguistiques au sein de la famille et dans différents contextes. Cette pratique pourrait refléter les changements socioculturels dans les interactions intergénérationnelles notamment au sein des familles immigrées.

Malgré leurs profils sociolinguistiques assez similaires (deux parents ; deux ou trois ou quatre enfants, arabe-français-anglais, résidants au Maghreb ou en France), les processus d'établissement des PLF dans les six familles maghrébines participantes sont différents. Le tableau ci-dessous montre un aperçu des usages des langues en famille. Les pratiques sont ensuite plus discutées en détail.

**Figure 7: Aperçu des pratiques langagières des participants**

	(F1AA)	(F2MM)	(F3Tt)	(F4Af)	(F5MF)	(F6TF)
<b>Entre les parents</b>	Français	Français	Arabe tunisien	Français	Français & Arabe marocain	Français
<b>Mère -enfants</b>	Anglais	Français	Arabe tunisien & Français	Arabe algérien	Arabe marocain	Français
<b>Père - enfants</b>	Français	Anglais	Arabe tunisien	Arabe algérien	Arabe marocain	Anglais
<b>Entre frères et sœurs</b>	Français	Français & Anglais	Arabe tunisien & Français	Français	Français	Français & Anglais
<b>Pendant les interactions multipartites de la famille</b>	Français & Arabe algérien	Français, Anglais & Arabe marocain	Arabe tunisien	Arabe algérien	Arabe marocain	Français & Anglais
<b>Langues utilisées séparément ou mélangées</b>	Séparément	Séparément	Mélangées	Séparément	Séparément	Séparément



### **3.1. Pratique de la (les) langue(s) par les parents pour communiquer entre eux**

- Les parents (F1AA), Amine et Dounia, se parlent en français constamment à la maison.
- Pareillement, Sofiane et Yasmine (F2MM) communiquent ensemble qu'en français.
- N'ayant été exposés qu'à l'arabe tunisien dans leurs maisons d'enfance respectives, Zineb et Wassim (F3TT) se parlent qu'en arabe.
- Habituellement, les parents (F4AF), Abdel et Zohra communiquent l'un avec l'autre en français.
- Les parents (F5MF), Youssef et Kenza interagissent en arabe marocain et en français à la maison.
- Tahar et Moufida (F6TF) se parlent continuellement en français.

### **3.2. Pratique de la (les) langue(s) par les parents dans la communication avec les enfants.**

Les parents, Amine et Dounia (F1AA) ont discuté de l'appropriation du français et de l'anglais par leurs enfants avant leur naissance.

Amine affirme que depuis la naissance de ses enfants, il leur parle qu'en français jusqu'à l'âge de 4 ans. Ensuite, il commence la pratique de l'arabe algérien afin de les préparer à la communication extérieure à l'école et avec leurs pairs.

Dounia, la mère (F1AA) déclare la pratique de l'anglais avec ses enfants dès leur bas âge. Pareillement que son époux, à partir de 4 ans, elle commence avec eux la pratique de l'arabe algérien afin qu'ils se l'approprient convenablement.

Il nous semble que cette décision parentale de changement de langue avec les enfants, à partir de l'âge de 4 ans est prise pour éviter que les enfants soient confrontés à des conflits linguistiques à l'extérieur du foyer.

Amine déclare toutefois, qu'à l'arrivée à l'adolescence, le comportement linguistique de leur fils Achraf a changé de façon marquée préférant l'arabe à dominante sociale. Le garçon a également commencé à taquiner sa sœur Farah dès qu'elle parle français ou anglais. Ainsi, Achraf a régressé en français et en anglais de façon spectaculaire en dépit du fait qu'il a toujours pratiqué l'une ou l'autre langue avec

chacun de ses parents. Ainsi, à cause du milieu extérieur majoritairement arabophone, Achraf étant adolescent a préféré l'arabe comme langue parlée par ses pairs.

Sofiane, le père (F2MM) : *Pour moi/ à la maison/ l'anglais est la langue principale avec les enfants+ mais de temps en temps j'utilise le français.*

Yasmine (F2MM) déclare : *Beaucoup de français/ mais aussi un peu.. un peu d'arabe/ Nous utilisons donc essentiellement le français et l'anglais à la maison.*

Elle ajoute : *C'est peut-être parce que je parle le français depuis mon jeune âge/ et que je le pratique la plupart du temps avec des collègues/ qu'il m'est naturel de le parler avec mes enfants.*

À la maison, Yasmine (F2MM) pratique le français presque constamment, car elle a une moindre compétence en anglais, et le père parle l'anglais plus que le français principalement avec ses enfants. Le français et un peu l'arabe (dialectal et standard) sont utilisés dans des situations liées aux activités scolaires des enfants. Sofiane (F2MM) et les enfants utilisent le français, lorsque la mère est présente, pour ne pas l'exclure de la conversation. Donc, l'anglais est pratiqué surtout par le père, et le français par les deux parents avec leurs enfants.

Par ailleurs, à l'extérieur de la maison, les enfants fréquentent des écoles marocaines où ils s'approprient l'arabe standard et l'arabe marocain quotidiennement avec leurs enseignants, leurs pairs et leurs amis.

Enfin, la famille choisit la langue en fonction du large éventail de parents et d'amis arabo et/ou franco et/ou anglophones. De plus, les enfants reçoivent suffisamment d'entrées plurilingues comme des livres, des chansons, et des films en français et en anglais pour renforcer leurs compétences dans ces langues.

Zineb et Wassim (F3TT) interagissent avec leurs enfants exclusivement en arabe tunisien. Bien que la mère pense que les langues étrangères sont importantes, elle n'en pratique aucune avec ses enfants. Elle estime avoir une très faible compétence en français. Elle comprend assez cette langue mais ne la pratique pas.

Abdel et Zohra (F4AF) parlent tous les deux l'arabe algérien à leurs enfants depuis leur naissance. En effet, ces parents (F4AF) ont discuté du choix linguistique

quand ils ont eu leur premier enfant et ont décidé de ne parler que l'arabe algérien. Quand nous leur avons demandé s'ils passent parfois au français avec les enfants, ils ont fermement rejeté cette idée. Les idéologies positives précédemment décrites à propos de la langue arabe sont clairement présentes dans cette famille et ces parents montrent une forte conviction lorsqu'ils ont mis en place une gestion favorisant la transmission de l'arabe algérien.

Les langues pratiquées à la maison (F4AF) sont l'arabe algérien (parents-enfants) et le français (entre les époux ou la fratrie).

Youssef et Kenza (F5MF) parlent tous les deux l'arabe marocain à leurs enfants. Ils n'utilisent jamais la langue française dans leurs conversations avec les enfants. La seule situation d'exception est lorsque l'un des enfants reçoit des amis français à la maison.

Les deux parents (F5MF) affirment leur forte motivation à ne parler que l'arabe à leurs enfants. En outre, la grand-mère paternelle (El-Hadja Zoubida) ne parle que l'arabe et vit dans la même maison. Elle ne peut parler aucune autre langue que l'arabe. Aussi, ne pas parler l'arabe à la maison lui serait irrespectueux!

Youssef (F5MF) parle l'arabe marocain à ses enfants depuis leur naissance pour s'assurer qu'ils peuvent communiquer avec les générations plus âgées. Ses enfants parlent couramment l'arabe marocain, et ils ont de bonnes compétences en arabe standard, en raison des cours à domicile qu'il leur a financés.

Tous les membres de la (F5MF) utilisent l'arabe marocain entre eux dans les conversations familiales. Rarement, certains cas de changement de langue se produisent. Selon Youssef, ces incidents de changement de langue sont des cas isolés. L'approche du père (Youssef) est telle qu'il prétend ne pas comprendre ce que l'un des enfants dit en français et lui demande de le répéter en arabe.

Et ajoute : *Je les corrige rapidement/ puis l'habitude s'installe.*

L'avis de Kenza (F5MF) : *Ce sont des incidents particuliers/ les enfants parlent exprès en français car ils ne savent pas dire certaines choses en arabe++ lorsqu'ils ne savent tout simplement pas ce que c'est en arabe/ ils donnent en français la signification du mot.*

Dès la naissance des jumeaux, les parents (F6TF) ne leur parlent qu'en français. Cette langue est délibérément pratiquée à la maison, vu que le français est la seule langue d'instruction à l'école en France. En fait, les parents attestent qu'ils ne veulent pas que la langue interfère ultérieurement avec les résultats scolaires de leurs enfants donc ils ont choisi que leur foyer soit à prédominance francophone. Par conséquent, les deux parents ont fermement appuyé la préférence du français dans la communication familiale.

En somme, les pratiques langagières familiales, considérées comme des sites de socialisation, impliquent des objectifs de socialisation dans lesquels différentes langues sont utilisées à des fins diverses.

Dans 4/6 familles (F1, F2, F4, F5), il y a une discontinuité délibérée entre les usages intrafamiliaux et les usages extrafamiliaux. Les parents ne se soumettent pas à la politique linguistique nationale (PLN) de leur pays de résidence, ils tracent une trajectoire linguistique familiale distincte de celle des instances dirigeantes.

Les résultats de nos entretiens semi-directifs révèlent que la pratique dominante de l'arabe dialectal (algérien, marocain) dans les foyers maghrébins (F4, F5) fait preuve d'un processus de transmission linguistique intergénérationnelle qui s'oppose intentionnellement aux normes prescriptives dans le pays de résidence (France). Cette transgression linguistique n'est pas une contre-légitimation de la langue d'Etat en France, mais plutôt une réaction contre l'érosion de la langue d'origine chez les enfants de deuxième génération d'immigrés.

En revanche, le français/ et l'anglais sont les principales langues de communication dans les foyers maghrébins (F1AA, F2MM, F3TT).

Les pratiques langagières des parents participants qui visent la promotion du bi-plurilinguisme ou la préservation de la langue ancestrale en contextes différents (d'origine ou migratoire) peuvent affecter les interactions sociales quotidiennes. Les parents réorientent la focalisation de la communication vers la pratique d'une (plusieurs) langue(s) donnée(s), activant ainsi les hiérarchies parent-enfant dans l'appropriation linguistique. Les familles jouent donc un rôle actif dans les politiques linguistiques familiales en influençant les pratiques langagières des membres de la famille, y compris ceux de la fratrie.

### 3.3. Pratique de(s) la langue(s) dans la fratrie

Amine et Dounia (F1AA) ont déclaré que leurs enfants utilisent principalement le français pour communiquer entre eux et pendant qu'ils jouent ou discutent de ce qui s'est passé pendant la journée.

Sofiane et Yasmine (F2MM) affirment qu'à la maison, le choix du français ou de l'anglais par Kamel, Elissa et Aïda est déterminé en fonction du sujet de leur conversation.

Zineb (F3TT) témoigne qu'à la maison, Azza et Leïla utilisent entre elles le français pour s'exercer à parler cette langue. Elle confie aussi qu'elle-même essaye souvent de participer à leurs conversations, et qu'elle a beaucoup appris avec ses filles.

Abdel et Zohra (F4AF) sont tolérants avec leurs enfants. Ils affirment que si eux-mêmes [les parents] tiennent très souvent la conversation en français, ils n'obligeront pas les enfants à parler l'arabe entre eux.

Youssef et Kenza (F5MF) soutiennent que la langue des frères et sœurs est le français, bien que les enfants utilisent impérativement l'arabe marocain dans les interactions multipartites au sein de la famille.

Tahar (F6TF) atteste que les jumeaux utilisent indifféremment le français ou l'anglais entre eux à la maison.

C'est dans les interactions familiales en présence des parents que les enfants (F4AF) et (F5MF) pratiquent la langue d'origine (l'arabe).

Les parents (F1AA), (F2MM), (F5MF) interdisent à leurs enfants l'usage de la langue majoritaire au foyer, en vue de résister à la fracture spatiale qui menace l'appropriation d'une langue additionnelle ou la transmission la langue d'origine. C'est ce que M. DREYFUS (1996 : 178) appelle « *règles et contraintes* » en se référant au choix de langue(s) et aux décisions parentales coercitives.

Dans les (F4AF, F5MF), la langue arabe en contexte migratoire est foncièrement à usage familial. Or dépassant ce cadre, les enfants déclarent qu'ils font usage du français à l'extérieur du foyer.

K. BHABHA (2006) propose la notion d'hybridité selon laquelle de nombreux migrants se situent dans ce qui est défini comme un «*tiers-espace*», c'est-à-dire un espace intermédiaire reliant deux ou plusieurs centres culturels largement reconnus. Il apparaît souvent que les migrants et leurs enfants occupent de tels tiers espaces lorsqu'ils négocient les différentes ressources linguistiques et culturelles à leur disposition.

À la lumière des propos de K. BHABHA (2006) et des travaux de R. FIBBI & M. MATHEY (2008) sur des parents italiens et espagnols en Suisse, nous pouvons avancer que malgré leurs objectifs de maintenir la langue et la culture arabe, les parents F4 et F5 socialisent également leurs enfants dans des identités hybrides qui embrassent particulièrement les grandes visions du monde. Ceci sous-tend qu'une telle hybridation peut s'avérer positivement enrichissante pour la famille.

À l'instar de J. BILLIEZ (1990 :45), nous distinguons deux types d'attitudes des enfants aux PLF établies par leurs parents. Le premier type est caractérisé par l'affiliation « homodialectale » qui « se manifeste par l'adhésion du locuteur à la langue utilisée par son interlocuteur ». Dans ce cas, les enfants inscrivent leurs pratiques langagières dans la même perspective parentale. C'est le cas de tous les enfants enquêtés, ils se conforment sans exception aux prescriptions linguistiques de leurs parents.

Le deuxième type est caractérisé par la « non adhésion homodialectale » qui se manifeste par le changement de codes chez les enfants et le refus de pratiquer la langue des parents. La non-adhésion est souvent une attitude consciente qui émane d'une volonté de créer de la distance par rapport aux normes parentales.

Dans la fratrie (F4AF et F5MF), les enfants ont tendance à changer de codes et ne pas utiliser la langue arabe. Les frères et sœurs recourent à la langue de la société, le français, à l'exception des interactions avec les parents ou les conversations multipartites. Dans ce cas, il ne s'agit pas de « non adhésion homodialectale », ni d'atmosphère de conflit, et encore moins de résistance aux choix des parents, il peut s'agir d'un besoin linguistique inconscient et naturel.

Nous avons pu constater que les enfants d'immigrés maghrébins (F4 et F5) comprennent l'arabe dialectal et peuvent le pratiquer mais préfèrent parler français dans

la fratrie. Ceci conforte l'idée que le français, en tant que langue dominante en société, influence considérablement les pratiques langagières des enfants maghrébins en France.

Ainsi, les familles (F4AF et F5MF) connaissent une rupture linguistique due au contexte migratoire. En effet, la dynamique langagière des enfants dépassent la volonté des parents dans la fratrie. Dès lors, une fois entre eux, les enfants abandonnent la langue parentale pour marquer leurs usages dans la continuité des pratiques dominantes en société.

En effet, la cellule familiale peut connaître une fracture linguistique produite par la fracture spatiale. De fait, l'immigration des parents vers la France pour des raisons économiques et sociales peut provoquer un changement entraînant une rupture entre les décisions linguistiques parentales et les pratiques langagières des enfants. C'est ainsi que la dynamique des langues utilisées par les enfants peut dépasser la volonté des parents. C'est pourquoi une fois entre eux, les enfants abandonnent la langue des parents pour marquer leurs usages dans la continuité des pratiques dominantes en pays d'accueil.

Aussi, il est observé que l'appropriation de l'arabe dialectal par le benjamin Djawed (F2MM) se transforme en un effort de collaboration multipartite dans lequel le frère et les sœurs saisissent l'occasion pour exposer leurs connaissances de la langue maternelle et jouer le rôle d'experts. De telles situations révèlent la dynamique bi-plurilingue de l'interaction familiale, dans la mesure où les enfants utilisent et examinent les ressources linguistiques disponibles.

Les parents (F1AA) et (F2MM) ont adopté très tôt une politique monoparentale dans l'effort de développer l'appropriation du français et de l'anglais par leurs enfants. Lesquels (F1AA) sont encouragés et invités à utiliser le français avec le père et l'anglais avec la mère et inversement dans (F2MM). Les interactions familiales sont plurilingues : les enfants adhèrent principalement à la politique linguistique familiale dans les interactions parents-enfants. Conformément à la conception des parents concernant les pratiques langagières des frères et sœurs, ces derniers sont autorisés à choisir leur langue préférée. Certains parents participants ont également souligné l'importance pour leurs enfants de bien connaître les trois langues (arabe, français et anglais) et ont associé la compétence linguistique à la possibilité d'utiliser chaque langue séparément.

De manière générale, du point de vue de la préservation de la langue d'origine (F4AF) et (F5MF) ou de la promotion du bi-plurilinguisme (F1AA), (F2MM), (F6TF), les choix linguistiques des frères et sœurs - le français et parfois l'anglais - affectent les pratiques langagières familiales, et les interactions des frères et sœurs en français peuvent être considérées comme l'un des facteurs contribuant au changement de langue d'une génération à l'autre.

Le contexte social et un large éventail de pratiques langagières influencent l'usage de la langue par les frères et sœurs en ce qui concerne leurs compétences bi-plurilingues. Ces situations sont caractéristiques de la multi-direction et du caractère bi-plurilingue des usages linguistiques par les familles participantes.

En somme, l'attitude positive à l'égard de la pratique de deux ou plusieurs langues à la maison se transmet largement aux enfants de l'étude. Ainsi, leurs attitudes envers les prescriptions linguistiques de leurs parents, semblent refléter la politique linguistique de la famille et semblent être un indicateur de l'efficacité des efforts de leurs parents pour le développement bi-plurilinguistique et/ou la transmission et la préservation de la Langue-Culture d'Origine à la maison.

Le chapitre suivant se consacre au cadre théorique. Il présente les concepts phares adoptés dans cette recherche ainsi qu'une revue de littérature relative au domaine des politiques linguistiques.



## **CHAPITRE TROISIÈME**

---

### ***FAMILLE, BI-PLURILINGUISME ET POLITIQUES LINGUISTIQUES***

---

Ce chapitre, essentiellement théorique, se rapporte à la politique linguistique. Il expose les principaux concepts utilisés dans cette étude ainsi que les recherches antérieures sur la politique linguistique familiale (PLF).

### **1. La famille : pôle de prolifération linguistique**

La famille perçue en tant qu'institution linguistique, assure le rôle de premier agent principal de socialisation, c'est « une micro-unité de gestion des ressources linguistiques, la base la plus courante et la plus incontournable de transmission, de création et de stabilisation » (F. DE SINGLY 2014 : 91-92).

La famille constitue un site peu étudié, alors que son potentiel de développement des langues est si important. En effet, l'un des sites clés pour la promotion du bi-plurilinguisme est la famille. Mais la réalisation de ce pouvoir dépend dans une large mesure des idéologies et attitudes des parents concernant les langues et du type de relation parent-enfant. Ces idéologies et relations familiales les guident finalement dans la création d'un environnement et de conditions qui favorisent la croissance du bi-plurilinguisme ou lui permettent au contraire de s'éroder et finalement de s'éteindre.

Dans cette étude, nous portons intérêt à la cellule familiale comme instance de première socialisation langagière (C. DEPREZ 1994, E. DESHAYS 2003, Sh. HAQUE 2010). Elle est selon C. DEPREZ « le lieu privilégié de la transmission des langues aux enfants » (1994 : 35). En ce sens, G. LÜDI & B. PY (2003 : 42-43) l'ont définie comme « l'unité sociale la plus petite et la mieux structurée qui sert de contexte immédiat à la rencontre des langues chez l'individu ». La famille constitue le socle fondamental de la transmission des langues et des identités (R. FIBBI & M. MATHEY 2008, 2010, A. FILHON 2009, M. ZUE ELIBIYO 2008). C'est à travers la famille que sont appréhendés les changements linguistiques (W. LABOV 1992). C'est dans la famille que les langues se rencontrent, se concrétisent et se transmettent d'une génération à l'autre. C'est dans la famille notamment que s'inscrivent de nouvelles pratiques et politiques linguistiques.

En nous concentrant sur la famille en tant que site d'appropriation d'une langue additionnelle (L2) /et (L3) et de développement d'une langue première (L1), nous avons mieux pu comprendre les processus par lesquels une famille peut à la fois promouvoir le bi-plurilinguisme, et résister en contexte migratoire à l'érosion de la Langue-Culture d'Origine (LCO).

Dans cette étude, la famille en tant qu'unité de la société, est perçue comme une petite communauté linguistique au sein d'une communauté linguistique plus large, qui a, comme toutes les communautés, sa propre politique linguistique.

De même, une famille bi-plurilingue est décrite simplement comme une famille dans laquelle deux ou plusieurs langues sont pratiquées.

La terminologie « transmission des langues » est empruntée à la sociologie de l'éducation. Elle a été introduite à la sociolinguistique par les travaux d'U. WEINRICH, M. HERZOG & W. LABOV (1968) qui ont traité le sujet de « transmission des changements linguistiques ». Ces études démontrent que la problématique de la transmission linguistique n'est pas interne à la langue seulement mais elle appartient au milieu social. Selon W. LABOV, la transmission linguistique est essentiellement un sujet sociolinguistique (W. LABOV 1992). La notion de transmission de la langue est un processus impliquant (et nécessitant) un degré élevé de planification de la part des parents pour réussir à ne pas couper l'enfant de son groupe d'origine et de lui transmettre les valeurs culturelles véhiculées par la langue (F. LECONTE 1998 : 31). C. DEPRez (1994, 1996) affirme que la transmission se fait sur le long cours, elle suppose une volonté et donc une politique linguistique familiale. L.-J. CALVET (2002) en revanche affirme que le fait de transmettre des représentations, une langue ou des usages peut être un acte inconscient, relevant des forces sociales qui le sous-tendent que de la simple décision familiale.

À travers la présente étude, nous envisageons la transmission linguistique intrafamiliale comme un processus dynamique et interactionnel d'"appropriation" des langues, traversé par des attitudes et des représentations sociales déterminées. Nous souhaitons préciser ici que les chercheurs français (tels F. GROSJEAN, 1984 ; J. F. HAMERS, 2005 ;...) utilisent le terme « appropriation » pour recouper l'acquisition et l'apprentissage des langues. L'acquisition se déroule majoritairement en famille ou aux

contacts de locuteurs d'autres langues. L'apprentissage, en revanche, a lieu en milieu formel, le plus souvent en contexte scolaire. Le terme « *appropriation* » englobe donc les deux notions et par conséquent nous l'employons au cours de cette étude.

## **2. Le bi-plurilinguisme familial**

Contrairement au multilinguisme qui est envisagé dans une perspective spatiale et géographique, le *bi-plurilinguisme* est centré sur l'individu : il s'agit de « *l'utilisation de deux ou plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes* » (J.-C. BEACCO & M. BYRAM 2007 :10).

Selon C. PERREGAUX (1994 : 68), des études antérieures sur le bi- ou plurilinguisme et les familles bi/plurilingues peuvent être définies comme appartenant à des disciplines linguistiques ou sociolinguistiques. La discipline linguistique s'intéresse surtout à l'acquisition et à l'utilisation de deux langues au niveau des différentes caractéristiques linguistiques, telles que la phonologie ou la morphologie, alors que la discipline sociolinguistique s'intéresse généralement aux aspects sociaux qui influencent l'acquisition bilingue et l'utilisation de la langue. Les aspects étudiés dans la discipline sociolinguistique comprennent, par exemple, l'usage de la langue par les parents, les frères et sœurs ou le statut d'une langue dans une société. En ce sens, cette sous-section présente le bi-plurilinguisme familial en tant que concept clé de la sociolinguistique, pertinent pour cette étude.

En effet, s'intéresser au bi ou plurilinguisme tant sur un plan conceptuel que fonctionnel se justifie à plus d'un titre, car il tend de plus en plus à devenir la norme des sociétés modernes. C'est un phénomène mondial qui inclut des individus, des familles et des communautés entières confrontés à des situations de contact de langues. En se conformant à F. GROSJEAN :

Le bilinguisme se manifeste dans tous les pays du monde, dans toutes les classes de société, dans tous les groupes d'âge (...) [et il] est dû à des facteurs nombreux tels que la migration politique, économique et religieuse, la fédération politique de différentes régions linguistiques, l'éducation, etc. (1993 : 14)

Il serait donc difficile de mener à bien une telle recherche sans revenir sur la définition ou devrions-nous plutôt dire quelques définitions du bilinguisme, du plurilinguisme ou du bi-plurilinguisme en raison de sa bravade de toute délimitation, et son ouverture à une variété de descriptions, interprétations et définitions. F. GADET &

G. VARRO (2006) renchérit que même si la recherche a accompli de nombreux progrès au cours des dernières décennies, et l'existence d'une profusion d'écrits scientifiques relatifs au bilinguisme, ce concept demeure pour plusieurs auteurs « à géométrie variable » (C. PERREGAUX 1994 : 25), « à champs sémantique ouvert » (A. NÄF 2004 : 162), avec des flottements et des imprécisions terminologiques. Selon C. HÉLOT :

Si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE<sup>23</sup>), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles. (2006 : 193)

Autrement dit, dans la littérature, deux définitions du bilinguisme constituent les pôles extrêmes d'un continuum sur lequel d'autres caractérisations intermédiaires peuvent être émises : celles de L. BLOOMFIELD (1933) et de J. MACNAMARA (1967) citées par J. F. HAMERS & M. BLANC (1983).

Léonard BLOOMFIELD (1933) considère le bilinguisme, sous une vision maximaliste, comme la possession des compétences d'un locuteur natif dans chaque langue. C'est la représentation d'un bilingue "parfait" qui serait l'équivalent de deux natifs réunis ou la somme de deux monolingues.

À l'autre extrême, sous une vision minimaliste, John MAC NAMARA (1967) considère qu'une personne est bilingue dès lors qu'elle possède une compétence infime dans au moins l'une des quatre habiletés linguistiques à savoir : "comprendre", "parler", "lire" et "écrire" dans une autre langue que la sienne.

Ces définitions, qui vont d'une vision maximaliste où il faut avoir les compétences d'un locuteur natif dans les deux langues à une vision minimaliste où il suffit d'avoir quelques notions dans une deuxième langue, suscitent la critique en raison de leur manque de précision et d'opérationnalité.

---

<sup>23</sup> Langue étrangère.

Dès 1984, des chercheurs tels que F. GROSJEAN ou G. LÜDI & B. PY dénoncent ce mythe du bilingue « parfait »<sup>24</sup> qui posséderait une compétence équivalente dans deux langues telle la somme des compétences de deux monolingues. Ils soulèvent en effet la difficulté d'établir un seuil de compétence dans chacune des deux langues à partir duquel les locuteurs peuvent être considérés nettement comme bilingues. F. GROSJEAN met l'accent sur la fréquence d'utilisation des deux langues chez l'individu bilingue et remet quelque peu en cause l'idée de compétence équilibrée, d'après lui :

Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (1984 : 20)

A cela, G. LÜDI & B. PY (2003 : 123) déclarent qu'une personne bilingue survient n'importe où entre les deux pôles susmentionnés (maximaliste vs minimaliste). Cependant, pour décider qui est bilingue ou non, ils ajoutent le critère d'un emploi « *fonctionnel* » des différentes langues, c'est-à-dire la motivation et le but de l'usage de l'une ou l'autre langue, en même temps que la prise en compte « *des contextes et des interlocuteurs* ». Pour sa part, A. NÄF (2004 : 163) soutient qu'il est pratiquement impossible d'atteindre ou de maintenir un niveau de compétence absolument égal dans deux langues simultanément et déclare que presque tous les bilingues sentent qu'ils peuvent mieux s'exprimer dans une langue que dans l'autre dans certaines situations et à certaines périodes. F. GROSJEAN (2012 : 34) explique à ce propos que « de nombreuses personnes qui vivent avec deux ou plusieurs langues n'ont pas une connaissance équivalente, ou parfaite, de celles-ci étant donné qu'elles se servent de leurs langues dans des domaines différents, avec des personnes différentes, pour des objectifs différents (ce qu'on nomme le principe de complémentarité) ».

---

<sup>24</sup> C. HÉLOT (2007 : 22) a souligné que « l'utilisation du terme "parfait" suggère implicitement l'idée du bilinguisme absolu, exprimée en termes de compétences envisagées comme égales dans les deux langues à celles de locuteurs natifs monolingues et suggérant implicitement que le locuteur monolingue a une compétence parfaite de sa langue. Rien n'est plus loin de la réalité des pratiques langagières de la majorité des individus ». Effectivement, en se conformant à S. ASSELAH-RAHAL (2004 : 81) « le parfait bilingue existe d'autant moins que même le locuteur unilingue n'arrive pas à une maîtrise parfaite de la langue qu'il parle ; il n'en utilise pas toutes les ressources lexicales, syntaxiques... »

Cette approche du bilinguisme instaure l'idée de complémentarité en fonction des besoins des situations variables, dont chacune détermine le recours à telle ou telle langue ou à plusieurs, en incluant aussi bien d'autres modalités. En ce sens, M. MATTHEY présente « le bilinguisme comme la gestion réglée d'un répertoire de moyens verbaux issus de deux ou plusieurs langues » (1997a : 13).

A l'issue de cette brève présentation des conceptions et définitions du bilinguisme, nous utilisons tout au long de cette étude le qualificatif *bi-plurilingue* en rejoignant F. GADET & G. VARRO (2006) sur l'idée que ce qui est important, c'est l'absence du "Un"; peu importe alors qu'il y a deux langues ou davantage. Ainsi, nous adoptons le terme « bi-plurilinguisme » au lieu de ceux de « bilinguisme » ou de « plurilinguisme » pour éviter des glissements de significés susceptibles de s'opérer entre ces deux termes, et ainsi, marquer nettement à travers le préfixe « bi- » la forme la plus simple de plurilinguisme parmi nos enquêtés, et introduire d'emblée l'idée de compétences partielles et non équilibrées à savoir des degrés de compétences divers des ressources plurilingues.

Notre choix d'étude porte sur des parents qui pratiquent au minimum deux langues (l'arabe dialectal et le français). Soulignons toutefois que ces parents sont bi-plurilingues indépendamment de leur niveau de compétence dans les langues de leur répertoire. Ainsi, en rejoignant C. DEPPEZ & G. VARRO qui décrivent le bilinguisme familial comme « la co-présence dans le foyer de deux ou plusieurs langues distinctes » (1991 : 298), nous concevons le bi-plurilinguisme familial principalement comme un type de capacité d'appropriation et de pratique de deux ou plusieurs langues en communication entre les membres de la famille nucléaire (parents - enfants <<frères et sœurs>>). L'une des langues peut être dominante dans une certaine mesure.

Même si notre recherche ne s'inscrit pas dans le champ de l'acquisition des langues, quelques éléments notionnels nécessitent d'être pris en considération afin de mieux comprendre l'acquisition des langues par (les) l'enfant(s) dans chacune des familles participantes à l'étude.

## **2.1. Acquisition des langues**

### **2.1.1. Acquisition de la langue première**

V. REGAN (2002) affirme que les enfants acquièrent leur langue maternelle facilement et de manière omniprésente. Habituellement, les enfants ont déjà acquis les caractéristiques essentielles de leur langue maternelle à l'âge de trois ans (J. F. HAMERS 2005). Dans des circonstances normales, les parents, les gardiens d'enfants (ou d'autres adultes) et les enfants plus âgés à la maison fournissent des comportements linguistiques et des échantillons de langue, appelés entrées, afin d'aider les nourrissons à acquérir la langue première ou une langue seconde (M. MATTHEY 1996).

### **2.1.2. Acquisition d'une langue seconde (ALS)**

Avant d'aller plus loin, il convient de faire la distinction entre « acquisition d'une langue seconde » (ALS) et « apprentissage d'une langue étrangère ». Une langue seconde fait référence à la langue parlée dans la communauté environnante en dehors du cadre familial et l'apprentissage d'une langue étrangère correspond à l'apprentissage d'une langue qui n'est pas couramment parlée dans la communauté environnante.

Désormais, nous utilisons la définition large de C. PERREGAUX (2004 : 157) pour appliquer le terme «ALS» aux paramètres « acquisition d'une deuxième langue » et « apprentissage d'une langue étrangère » de manière générale.

Les chercheurs s'interrogent sur le fait de savoir si l'acquisition d'une langue seconde est un processus de nature ou d'éducation. J. F. HAMERS (*ibid.* : 279) affirme que « l'acquisition » est motivée de manière interne au sein de l'individu, alors que « l'apprentissage » implique une force artificielle et consciente sur l'individu-apprenant de l'extérieur. J. F. HAMERS suggère que l'acquisition de la première langue se fait naturellement et de manière invisible, mais que l'acquisition de la deuxième langue nécessite généralement des efforts (*ibid.*). Les premiers grands experts de l'ALS, tels que DE PIETRO, M. MATTHEY & B. PY 1989 ; G. LÜDI & B. PY 1986 ; R. PORQUIER 1984 ; dont les influences sont encore tangibles aujourd'hui, estiment tous que, lorsqu'il s'agit d'ALS, il est toujours question de « *plus tôt sera le mieux* » en termes de développement cognitif, d'accent et de prononciation. Cependant, certains chercheurs font valoir qu'un démarrage précoce n'a pas d'impact significatif sur les niveaux de compétence (C. NOYAU 1988). D'autres facteurs, tels que la motivation,



l'environnement, les stratégies d'appropriation et les méthodes d'enseignement sont également cruciaux (D. VÉRONIQUE 1992).

### **2.1.3. Acquérir et apprendre deux ou plusieurs langues ensemble**

Le terme acquisition est utilisé pour faire référence au développement progressif des compétences dans une langue en l'utilisant naturellement dans des contextes de communication avec d'autres locuteurs. Le terme apprentissage s'applique toutefois à un processus plus conscient d'accumulation de connaissances sur les caractéristiques telles que le vocabulaire et la grammaire d'une langue dans un cadre institutionnel. Qu'une langue soit acquise, apprise ou les deux est toujours en discussion (C. NOYAU & R. PORQUIER 1984).

De nombreuses études montrent que la langue maternelle joue un rôle important dans le processus d'appropriation d'une langue seconde et/ou étrangère. H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VÉRONIQUE (1987) affirment qu'une base solide d'acquisition d'une première langue constitue un solide échafaudage pour l'acquisition / l'apprentissage d'une deuxième langue.

Un certain nombre d'études sur le développement d'enfants bi-plurilingues indiquent systématiquement que la fréquence des expositions à chacune des deux ou plusieurs langues d'un enfant bi-plurilingue est un indicateur significatif de sa performance dans ces langues (C. DEPPEZ 1989, 1994 ; E. DESHAYS 2003 ; C. PERREGAUX 1995 ; V. REGAN 2002)

F. HÉRAN, A. FILHON & C. DEPPEZ recommandent que « les contacts fréquents avec les parents et les amis de la culture autochtone, raconter des anecdotes personnelles et familiales, lire en cette langue avec les enfants, peut-être plus important encore, et crée des liens et des espaces intimes dans lesquels les relations se développent et se renforcent » (2002 : 18) peut faciliter le bilinguisme. C. PERREGAUX (1994) suggère que les activités de lecture de livres peuvent stimuler le développement de la première et la seconde langues chez les enfants bilingues.

B. E. LAMBERT (2008) soutient que les enfants bilingues sont plus susceptibles de bénéficier de la première langue lors de l'apprentissage de la seconde langue, ainsi que d'autres domaines académiques, s'ils sont bilingues additifs. Afin d'aider les enfants à

tirer profit du bilinguisme, le développement des compétences des bilingues dans la première et la deuxième langues nécessite un soutien à long terme (*ibid.* : 120).

Par ailleurs, l'appui à l'éducation bilingue doit inclure « non seulement l'encouragement des élèves à conserver leur langue maternelle, mais également l'appui actif des décideurs, des administrateurs de l'éducation et des enseignants pour l'amélioration de leurs compétences en première langue » (C. PERREGAUX, C. DE GOEMENS, D. JEANNOT, D. DE PIETRO 2003 : 265). Sans ces soutiens, l'apprenant est moins susceptible de favoriser le bilinguisme. Cette conclusion est conforme à celle de C. HÉLOT (2004), selon laquelle une des principales causes du bilinguisme infructueux en France notamment chez les migrants est que les gens tendent à supposer que les familles et les communautés, et non les écoles, doivent être responsables de l'enseignement des langues maternelles. En conséquence, les langues minoritaires peuvent disparaître progressivement si les membres des minorités ethniques ne sont pas soucieux de les préserver et que toute la société les néglige. M. MATTHEY & R. FIBBI (2010) estiment que les motivations des parents à maintenir le bilinguisme varient en fonction de leurs compétences linguistiques dans les deux langues et de l'attitude de la société à l'égard des langues minoritaires. Si la société a une attitude positive à l'égard des langues minoritaires, les parents sont plus enclins à encourager le bilinguisme chez leurs enfants et le changement de langue est moins susceptible de se produire dans la famille.

## **2.2. Types de bi-plurilinguisme**

Les chercheurs répertorient différentes typologies de bi-plurilinguisme suivant les résultats obtenus en termes de compétence linguistique, suivant la manière de les utiliser ou encore suivant le temps, le contexte et plus encore l'âge d'acquisition des langues. Voici donc un aperçu des types de bi-plurilinguisme tels que nous les avons regroupés, selon la sociolinguistique dite périphérique<sup>25</sup> dont se réclament entre autres G. DALGALIAN 2000 ; F. GROSJEAN 2015 ; J. F. HAMERS & M. BLANC 1983 ; M. KAIL & M. FAYOL 2000 ; A. LIETTI 1994 ; M. SIGUAN & W. F. MACKKEY 1986 ; G. VARRO

---

<sup>25</sup> Il s'agit d'une position qui « s'inscrit dans le cadre d'une sociolinguistique qui considère que la co-existence de deux ou plusieurs langues en un même lieu n'est jamais vraiment égalitaire et qu'il y a toujours "compétition" ». (Martinet 1982 : 6).

1984. Nous utiliserons cette typologie dans la partie analytique de notre étude, lors de la description des enfants bi-plurilingues observés.

Selon la relation entre les deux systèmes linguistiques, G. DALGALIAN établit une distinction entre le bilinguisme dominant *vs* équilibré. Lorsque l'une des deux langues (ou seulement certaines compétences d'une langue) est acquise et maîtrisée dans une plus grande mesure que l'autre, il s'agit de bilinguisme dominant. Cela peut être dû au fait qu'une des langues est trop difficile à intérioriser (F. GROSJEAN : 189) ou que l'enfant a tout simplement davantage besoin de l'une des deux langues. Le bilinguisme équilibré est alors un cas d'individu bilingue, dont la maîtrise des deux langues est uniforme (c'est généralement le cas du bilinguisme familial, lorsque l'enfant acquiert les deux langues simultanément auprès de parents dont les langues maternelles sont différentes).

Selon la fonction et l'usage des deux langues, le bilinguisme est souvent divisé en bilinguisme productif (actif) *vs* réceptif (passif) (A. LIETTI : 24). Le bilinguisme productif (actif) est le cas d'un individu capable de comprendre et de parler deux langues, mais également de les lire et écrire. Le bilinguisme réceptif (passif) concerne la capacité d'un individu à comprendre la langue seconde sous forme écrite ou parlée. Si l'une des deux langues parlées par un bilingue n'est pas utilisée pendant une longue période, des pertes d'écriture et éventuellement de lecture risquent de se produire, mais cette personne sera probablement encore capable de la comprendre.

En ce qui concerne le temps d'acquisition d'une langue (M. SIGUAN & W. F. MACKAY: 134), il est souvent établi une distinction entre simultané - l'enfant acquiert les deux langues en même temps avant même l'âge de trois ans- et un bilinguisme successif - une langue est acquise en premier, et c'est seulement après que la deuxième langue est apprise.

L'exemple le plus courant d'acquisitions successives est celui où les bilingues sont « des membres de minorités linguistiques qui acquièrent leur langue maternelle au foyer et dans la communauté immédiate et la langue seconde lorsqu'ils entrent à l'école » (F. GROSJEAN 2015 : 191). Leur maîtrise de la langue seconde ne peut être que de la même manière que la langue maternelle, quand elle leur est présentée pour la première fois au cours de leur enfance.

Considérant à quel point les deux langues s'influencent mutuellement, M. KAIL & M. FAYOL parlent de bilinguisme additif vs soustractif (2000 : 97). Pour les deux, les langues sont appropriées les unes après les autres. On parle de bilinguisme soustractif, lorsque la langue ultérieure interfère négativement avec la langue première (et la remplace parfois), alors que le bilinguisme additif est considéré sans influence négative de la langue ultérieure sur la première, mais enrichit plutôt le vocabulaire et les relations sociales de l'individu et les compétences cognitives.

Selon le contexte et l'environnement, certains chercheurs parlent de bilinguisme naturel (primaire) vs scolaire (culturel) (*ibid.* : 99). Le bilinguisme naturel se produit lorsqu'un enfant acquiert les deux langues, soit ultérieurement, soit simultanément, dans une famille ou une société bilingue, par le biais de contacts quotidiens avec d'autres locuteurs. Le bilinguisme scolaire (culturel) est considéré comme une situation dans laquelle un individu apprend une langue seconde à l'école avec une occasion rare de communiquer en cette langue. La différence ici ne réside pas seulement dans l'environnement, mais aussi dans la manière de maîtriser la deuxième langue. Dans le bilinguisme naturel (simultané ou successif), la deuxième langue est acquise, tandis que dans le bilinguisme scolaire (culturel), elle est apprise dans un environnement scolaire non naturel.

Selon G. DALGALIAN (2000 : 65), lorsqu'un des parents ou les deux parlent à l'enfant dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, on parle de bilinguisme intentionnel ou artificiel. Les parents établissent dans la famille des conditions dans lesquelles l'enfant a la possibilité d'acquérir deux langues. Si les parents (dans un mariage mixte) décident de parler à l'enfant dans l'une des langues des parents seulement (celle qui est minoritaire dans l'environnement, généralement) et laissent l'autre langue à la portée d'autres parents et amis en dehors de la famille (par exemple : une famille franco-maghrébine vivant en France décide d'utiliser l'arabe à la maison uniquement), ce bilinguisme sera également considéré comme intentionnel.

Cependant, ce type de bilinguisme peut ne pas mener au succès s'il est abordé de manière erronée. En outre, de nombreux psychologues ne sont pas favorables à cette méthode d'éducation bilingue, même s'il existe des cas de réussite (G. DALGALIAN

*ibid.*: 68). La vérité est que le parent qui parle sa langue non maternelle à l'enfant peut faire des erreurs de prononciation, d'utilisation du vocabulaire, etc. Il est donc nécessaire que l'enfant contacte des personnes pour qui cette langue est leur langue maternelle. G. DALGALIAN (*ibid.* : 69) dit que, même si ce type de bilinguisme est parfois appelé «artificiel», comme si ce n'était pas naturel, le niveau d'acquisition ressemble au bilinguisme naturel puisque les enfants sont exposés aux deux langues depuis leur naissance.

Aujourd'hui, la division la plus commune du bilinguisme dépend de l'âge d'acquisition (J. F. HAMERS & M. BLANC 1983 ; G. VARRO 1984). M. KAIL & M. FAYOL (2000 : 102) distinguent le bilinguisme infantile (concerne les enfants en bas âge et leur acquisition de deux langues dès leur naissance), le bilinguisme des enfants (enfants plus âgés qui acquièrent ou apprennent une deuxième langue à l'école maternelle ou à l'école), le bilinguisme adolescent (adolescents apprenant une seconde langue à la puberté) et le bilinguisme adulte (apprentissage d'une deuxième langue à l'âge adulte).

### **2.3. Avantages et inconvénients du bi-plurilinguisme**

De nombreuses études montrent que les bilingues bénéficient de plus d'avantages que d'inconvénients par rapport aux monolingues. Premièrement, étant donné que les bilingues ont acquis deux langues et ont été exposés à une saisie linguistique complexe, ils sont mieux formés pour apprendre une langue supplémentaire et ont une meilleure conscience linguistique que les enfants monolingues (C. BAKER 1988 ; L. A. RICCIARDELLI 1992 cités par G. LÜDI 1998). Deuxièmement, il a été prouvé que les enfants bilingues développent certains processus cognitifs dans une plus grande mesure que les enfants monolingues (G. LÜDI 1995). Troisièmement, le bilinguisme a un effet bénéfique sur la fonction du contrôle exécutif, tel que les phrases complexes et les tâches multilingues (à savoir la conscience métalinguistique) (E. BIALYSTOK 1987 cité par G. LÜDI 1998). En outre, il a été noté que les enfants bilingues ont un répertoire de vocabulaire plus étendu que les monolingues (V. REGAN 2002).

Les bilingues peuvent appliquer leur connaissance de la langue première pour apprendre facilement une langue seconde et bénéficier de plus d'avantages que les monolingues, même s'ils ne sont exposés à un environnement bilingue que pendant quelques années (C. PERDUE & D. GAONACH 2013). Les avantages mentionnés ci-dessus se retrouvent dans une situation de bilinguisme positif, qui transfère les

connaissances et les compétences de la première langue à la seconde langue sans ingérence.

Cependant l'éducation bilingue n'est pas loin d'être problématique, comme le mentionne A. GEIGER-JAILLET (2005), l'éducation bilingue peut poser des problèmes d'ordre linguistique, social et culturel ; sans oublier ceux qui sont d'ordre général. À titre d'exemple, en contexte de migration, il est prouvé que lorsque l'appropriation des langues est limitée dans le temps, l'apprentissage de la langue seconde réduit inévitablement le temps nécessaire à l'acquisition de la langue maternelle. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue majoritaire dominante se fera au détriment de la langue maternelle, une situation de bilinguisme négatif (ou soustractif) (*ibid.*).

Par ailleurs, A. GEIGER-JAILLET (*ibid.* : 116) souligne que « ceci ne veut évidemment pas dire qu'aucune solution n'est valable, mais simplement qu'il importe d'adopter un point de vue souple, en étant bien persuadée qu'aucune d'entre elles n'est facilement transposable d'un contexte à un autre et qu'il est impossible de déboucher sur une théorie globale de l'éducation bilingue. »

Les données suggèrent qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle et une attitude parentale de soutien envers la langue seconde facilite le bilinguisme de l'enfant, car la langue maternelle de l'enfant peut servir de passerelle pour relier les connaissances de base de la première langue et les connaissances de la langue seconde. H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VÉRONIQUE (1987 : 319) attestent que le développement des compétences des enfants bilingues en L1, L2 et même en L3 nécessite un soutien à long terme pour aider les enfants à tirer profit du bilinguisme.

### **3. La famille bi-plurilingue**

Selon M. SIGUAN & W. F. MACKEY, une famille bilingue est « la famille dans laquelle deux langues sont utilisées assez régulièrement » (1986 : 40). Ils classent également plusieurs types de familles bilingues, en fonction des langues des membres de la famille :

1. Chaque parent a une langue maternelle différente, mais les deux peuvent également parler la langue de l'autre.

2. Chaque parent a une langue maternelle différente, mais une seule langue est utilisée comme langue commune. L'autre langue est alors utilisée uniquement en plus de la langue commune, seulement en communication avec l'enfant ou lorsqu'un des parents parle avec d'autres membres de la famille.

3. Les deux parents ont la même langue maternelle, mais un ou plusieurs autres membres de la famille parlent une autre langue. Par exemple, certains membres de la famille peuvent parler une langue qui n'est plus utilisée dans la famille, une nourrice peut utiliser une langue différente il peut également être question d'une personne qui enseigne une langue différente aux enfants.

M. SIGUAN & W. F. MACKEY (1986: 40-41) présentent un autre point de vue qui distingue les types de familles bilingues en fonction de la relation entre la ou les langues utilisées à la maison et les langues utilisées à l'extérieur :

1. La famille est bilingue et l'une des deux langues utilisées à la maison est la langue majoritaire de l'environnement.

2. La famille et la société extérieure sont toutes deux bilingues, les deux langues sont les mêmes pour la famille et la société.

3. La famille est monolingue, mais sa langue diffère de celle utilisée par la société extérieure (les membres de la famille peuvent utiliser la langue extérieure, mais pas au sein de la famille).

4. La famille est monolingue, mais par le contact constant avec la langue extérieure, certains membres l'adoptent même pour une utilisation au sein de la famille.

Concernant la présente recherche, les foyers enquêtés représentent différents types de familles bi-plurilingues même si les deux parents ont la même langue maternelle, et que l'un ou les deux pratique(ent) une ou d'autre(s) langue(s) entre les membres de la famille nucléaire.

Nous précisons que la « famille nucléaire » est composée uniquement du père, de la mère et des enfants. Contrairement à la « famille élargie » composée de l'ensemble des ascendants et des descendants et autres membres apparentés appartenant à la même lignée.

#### 4. Les politiques linguistiques

Dans la littérature sociolinguistique, l'expression "politique linguistique" est employée comme entrée dans le sous-domaine de la sociolinguistique qu'est la sociolinguistique appliquée (H. BOYER 2010 : 68). Cette expression est utilisée tardivement dans les années 70 à la fois aux États-Unis et en Europe bien après celle de "planification linguistique" connue en 1959 sous l'appellation de "language planning" et dont la paternité revient à E. HAUGEN en vue de traiter les problèmes linguistiques de la Norvège (L.-J. CALVET 1996). Ce pays qui a connu la domination danoise a construit son identité nationale par le biais d'une intervention standardisatrice. Celle-ci consiste en la mise en vigueur d'une orthographe normative, d'une grammaire et d'un dictionnaire pour guider l'usage écrit et oral dans une communauté linguistique hétérogène (J. MAURIS 1987). Plutôt que de *politique linguistique*, bon nombre d'auteurs préfèrent parler de *normalisation linguistique* (V. ARACIL 1965, pour le domaine catalan-espagnol), d'*aménagement linguistique* (J.-C. CORBEIL 1980, pour le domaine québécois-francophone), de *promotion des langues*, ou enfin de *glottopolitique* pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique (L. GUESPIN & J.-B. MARCELLESI 1986). N. HALAOUI précise que les concepts « aménagement linguistique », « promotion des langues », « planification linguistique », et « politique linguistique » ne renvoient pas aux mêmes acceptions :

L'aménagement linguistique est défini comme l'ensemble organisé des actions entreprises par l'homme sur la langue en vue d'une utilisation normée de celle-ci (...) Le concept de promotion des langues est très général, il réfère à toute action, quelle qu'elle soit, réalisée sur la langue et en sa faveur (...) La planification linguistique définie comme l'établissement d'un plan d'actions à réaliser sur la langue (...). La politique linguistique est définie dans son acception minimale comme la conception théorique sous-jacente à la réalisation d'un ensemble d'actions sur la langue. (2011 : 31-36)

L'idée d'instaurer une politique linguistique (PL) résulte de la constatation d'un problème linguistique ou de communication. Ainsi, les étapes d'une telle action sont : la phase de réflexion sur un problème linguistique, la phase de décision et la phase d'application ou de mise en œuvre de cette décision (H. BOYER 2010 ; L.-J. CALVET 1996 & 2002 ; B. SPOLSKY 2004 ; L. PORCHER & V. FARO-HANOUN 2001, etc.).

En se conformant à L.-J. CALVET: la politique linguistique est la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » et sa « mise en pratique » est la planification (1996 : 3). Cet auteur précise que « la notion de politique



linguistique, appliquée en général à l'action d'un État<sup>1</sup>, désigne les choix, les orientations ainsi que les objectifs que l'Etat s'assigne dans sa gestion de la pluralité linguistique ou de sa langue officielle» (*ibid.* : 23). Autrement formulée, la notion de politique linguistique est généralement utilisée par les gouvernements qui décident des langues à utiliser par les personnes qu'elle administre. Cette politique est inscrite dans la constitution de la nation, elle a un soutien institutionnel et est imposée à des structures particulières, à des groupes de personnes, avec des règles et des règlements.

Pour L. PORCHER & V. FARO-HANOUN (2001 : 37) une politique linguistique se caractérise par son volontarisme, elle consiste en une action menée par une communauté pour développer la diffusion de la ou les langues qui y circulent. La politique linguistique est aussi l'intervention d'une communauté qui peut être publique (un Etat, une région, une ville...) ou privée (une association, des médias, une entreprise,...).

De son côté, H. BOYER (2010 : 67) souligne de manière précise que la notion de politique linguistique « désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet Etat en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique ».

Autrement dit, au niveau macro, la politique linguistique implique une décision politique et une tentative intentionnelle de changer / d'influencer / d'affecter les divers aspects des pratiques linguistiques et le statut d'une ou de plusieurs langues dans une société donnée. Elle peut être articulée, par exemple, dans des documents officiels établissant la langue officielle d'un pays.

Dans la continuité de ce que nous avançons, B. SPOLSKY (2004) circonscrit un champ d'action dépassant les interventions étatiques pour inclure les actions langagières des individus. Pour lui, l'élaboration de la politique linguistique est décrite comme l'ensemble des choix délibérés effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale. Il ajoute qu'une politique linguistique peut être *explicite* ou *implicite* selon le domaine. En outre, ses composantes sont les pratiques, les idéologies et la gestion. Une politique linguistique peut rendre compte des choix et de la gestion des langues dans tous les domaines de la vie sociale et s'opère dans une communauté linguistique, quelle que soit sa taille (B. SPOLSKY 2004 : 18).

#### 4.1. L'importance d'une politique linguistique

De manière générale, bien qu'une politique linguistique soit une action humaine, elle demeure cependant contraignante pour des personnes qui l'instaurent et pour toutes celles qui y sont soumises. Car décider ensemble implique l'engagement commun et inévitablement la capacité à assumer soi-même les conséquences qui adviennent. Pour L. PORCHER & V. FARO-HANOUN:

Une politique linguistique est l'action par une communauté pour développer au mieux (selon les objectifs visés, eux-mêmes à définir) la diffusion de la ou des langue(s) qui y circule(nt)... Elle présume des décisions, et des décisions auxquelles on se tient, tout en les adaptant, pragmatiquement, aux évolutions incessantes du contexte sans perdre de vue les principaux fondamentaux. (*Ibid.* : 38)

Cette définition globalisante reflète la nature idéale d'une politique linguistique indépendamment de son domaine d'application. En outre, elle nous montre qu'une politique linguistique pose les bases d'un fonctionnement linguistique dans un cadre donné et résulte d'une concertation antérieure entre diverses personnes impliquées. De plus, les auteurs mettent également en exergue le caractère modulable et évolutif d'une politique linguistique. En pratique, cela signifie que les décideurs doivent reconsidérer constamment les politiques linguistiques afin de les conformer aux changements qui peuvent être d'ordre culturel, social ou économique et ne pas se cantonner dans des principes dépassés et spéculatifs.

Une communauté sans modèle linguistique de référence peut être confrontée à des conflits linguistiques. Et c'est effectivement ce que les parents essaient d'éviter lorsqu'ils prennent ensemble des décisions concernant les langues à pratiquer en famille.

En accord avec B. SPOLSKY (2004), le but constant d'une politique linguistique est de maximiser les moyens en vue d'atteindre les objectifs linguistiques fixés. Ceci est d'autant plus plausible dans la mesure où, parfois, les parents changent leur politique linguistique à une étape du développement des enfants. Ce qui montre qu'une politique linguistique familiale n'est pas statique, mais bien au contraire évolutive et en proie aux changements. Ainsi, dans le cadre familial régenté par les liens affectifs et hiérarchiques, lorsque se pose la question sur les langues à inoculer aux enfants, seuls les parents sont aptes à instaurer les bases de cette gestion. Ils le font par responsabilité vis-à-vis de leurs enfants, parce qu'ils ont des connaissances dans les langues qu'ils

veulent inculquer et parce qu'ils voudront servir de modèles linguistiques à leurs descendants.

## **5. La politique linguistique familiale (PLF)**

La politique linguistique familiale (PLF) est un sous-domaine de recherche émergent de la planification linguistique et des politiques linguistiques au sens large. Pour cette raison, les études sur la politique linguistique de la famille (PLF) sont interdisciplinaires. Elles combinent des idées issues de recherches utilisant des approches sociolinguistiques, anthropologiques et de socialisation des langues. Sh. HAQUE (2012 : 13) atteste que « la politique linguistique familiale est un thème relativement nouveau en sociolinguistique », et de surcroît la littérature francophone la concernant n'est pas très abondante. Cela tient en grande partie au fait que la formulation et la mise en œuvre manifestes et descendantes de politiques linguistiques au niveau macro (étatiques ou éducatives) ont été au centre des travaux de recherche et des études sur les politiques linguistiques des États ou des institutions – éducatives en France comme au Maghreb (A. ABBACI 2014 ; D. BAGGIONI 1980 ; J.-C. BEACCO 2007, 2016 ; M. BENRABAH 1996 ; A. BOUDREAU & All. 2003 ; A. BOUKOUS 1996 ; H. BOYER 1997, 2004, 2010 ; H. BOYER & P. DUMONT 1987 ; M. BOZDÉMIR & L.-J. CALVET 2010 ; L.-J. CALVET, 1987, 1996, 2002 ; F. CHERIGUEN 1997 ; A. DOURARI 2011 ; A. EL-IMAM 1986 ; G. GRANDGUILLAUME 1979, 1983 ; C. HÉLOT & J. ERFURT 2016 ; C. JUILLARD & L.-J. CALVET 1996 ; F. LAROUSSE 1996, 1998, 2000, 2010 ; Th. SZENDE 2009 ; A. MOATASSIME 1992 ; etc.). Les chercheurs ont tendance à se concentrer sur les contextes publics et institutionnels tels l'État, l'école ou le lieu de travail, et à accorder moins d'attention à la sphère intime du foyer. Par voie de conséquence, nous nous référons au cours de cette étude à différents auteurs qui ont approché la Politique Linguistique Familiale (PLF) tels C. DEPREZ, M. DREYFUS, Sh. HAQUE, mais singulièrement à B. SPOLSKY qui a décortiqué le processus de mise en place d'une PLF et dont nous disposons de la documentation en langue française.

La notion de « politique linguistique familiale » a été proposée la première fois par C. DEPREZ en 1995 dans un colloque à Dakar, puis dans un article en 1996 du premier numéro d'*Éducation et Sociétés Plurilingues*. Suivant C. DEPREZ : une « politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à

leur propos, notamment par les parents » (1996a : 35). D'après cette auteure, à l'instar de toute politique linguistique « *d'en haut* », il existe des politiques linguistiques « *d'en bas* », instaurées par les parents concernant les choix et décisions de transmission et d'acquisition de telle ou telle langue par leurs enfants. L.-J. CALVET définit la PLF comme « une planification explicite et ouverte, ou implicite et dissimulée, en matière d'utilisation de la (des) langues(s) à la maison par les membres de la famille » (1996 : 172). La PLF est donc perçue, par L.-J. CALVET (*ibid.*) ; C. DEPREZ (1991, 1996a) ; B. SPOLSKY (2004), comme une perspective étendue de l'utilisation de la (des) langue(s) par la famille, y compris croyances et idées derrière les pratiques.

M. DREYFUS nous invite à différencier deux formes de politiques linguistiques :

Une politique linguistique peut être caractérisée par les lois qui déterminent le statut des langues, elle est alors l'expression d'un volontarisme d'État. Elle peut aussi être définie à travers l'organisation et la gestion des langues ou des variétés dans la communication ordinaire par les groupes et les individus qui composent la société. (1996 : 75).

Nous remarquons ici qu'il s'agit d'une part d'une politique linguistique nationale (PLN), et d'autre part d'une politique mise en œuvre par les différents groupes sociaux eux-mêmes, y compris par la famille.

La politique linguistique familiale fixe le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon son utilité et sa valeur pour les membres de la famille (Sh. HAQUE 2010 : 31).

Une politique linguistique familiale peut donc être définie comme une planification explicite et manifeste en relation avec l'utilisation de la langue à la maison par les membres de la famille. Elle concerne d'emblée d'une idéologie langagière familiale qui pourrait être en convergence ou divergence avec la politique linguistique nationale. Effectivement, « dès que l'on aborde la sphère de la vie privée, les décisions prises "d'en haut" perdent de leur impact » (C. DEPREZ, *ibid.*). Donc toute politique linguistique nationale (politique "d'en haut") perd de son influence dans la famille nucléaire où serait établie une politique linguistique familiale (politique "d'en bas"). Dans le même ordre d'idées, l'appropriation/transmission linguistique est interactionnelle, elle s'effectue nullement à sens unique : à l'appropriation/transmission « verticale » lorsqu'elle est intergénérationnelle, s'ajoute une appropriation/transmission

« horizontale » par le biais des amis, des voisins, etc. (A. BARONTINI & D. CAUBET 2008 : 45).

Selon la conceptualisation la plus récente, toutes les communautés de parole ont une ou plusieurs politiques linguistiques pouvant être explicites ou implicites (M. BOZDÉMIR & L.-J. CALVET 2010 : 73). Les politiques explicites sont celles qui sont indiquées, par exemple : dans les lois et documents, tandis que les politiques implicites sont celles qui sont observées et dérivées des pratiques linguistiques d'une communauté (*ibid.* : 74). De cette façon, la famille étant une unité de la société, peut être perçue comme une petite *communauté linguistique* (W. LABOV 1976) au sein d'une communauté linguistique plus large. En ce sens, l'approche des PLF conceptualise la famille en tant qu'institution micro-sociale en interaction avec la macro-société et d'autres institutions de la société (Sh. HAQUE, 2012).

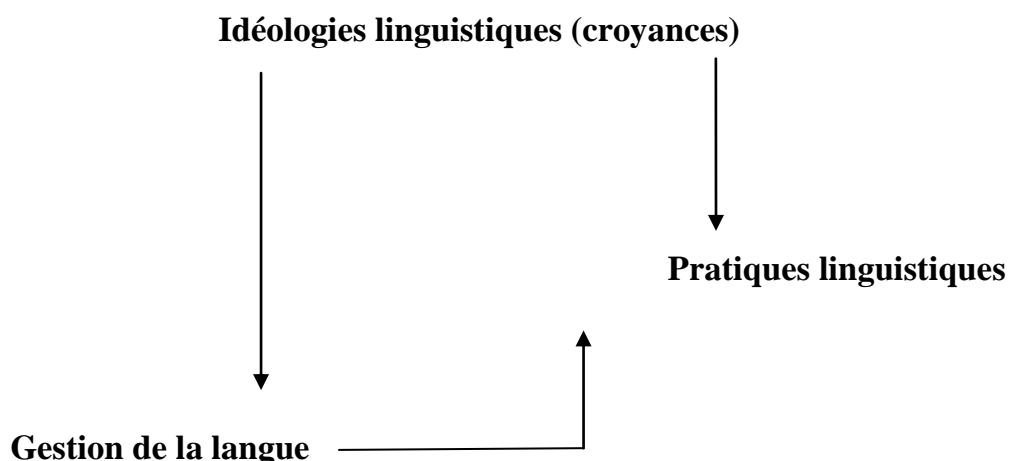
Comme susmentionné, notre recherche s'appuie principalement sur B. SPOLSKY (2004) qui atteste que les politiques linguistiques impliquent trois composantes interdépendantes : premièrement, *les idéologies linguistiques* (ce que les gens pensent de la langue) sont conceptualisées comme « les valeurs et les statuts » attribués à des langues ou à des variétés de langues particulières. Elles sont définies comme les idées et les croyances que les membres d'une communauté de parole ont et partagent sur la langue et son utilisation : qu'est-ce qui est approprié et inapproprié? L'utilisation de la langue, quelles langues ou variétés ont du prestige. V. CASTELLOTTI & D. MOORE (2002) définissent les idéologies linguistiques comme « tout ensemble de représentations sur la langue articulées par les utilisateurs comme rationalisation ou justification de la structure et de l'utilisation de la langue » (p.10). M. MATTHEY (1997a) explique que ces croyances incluent souvent des idées sur le statut de langues spécifiques, l'adéquation ou l'inadéquation de certaines expressions dans des contextes particuliers et la manière dont la langue devrait être enseignée aux enfants. B. MAURER & P.-Y. RACCAH (1998) pensent que les idéologies linguistiques sont « construites à partir de l'expérience socioculturelle du locuteur » (p.4), de sorte que les idéologies linguistiques sont multiples et variées selon les cultures et les individus. Ainsi, l'étude des idéologies linguistiques des parents peut expliquer pourquoi ils insistent sur l'utilisation spécifique d'une langue dans différents contextes et sur la manière dont ils réagissent pour intervenir ou influencer les pratiques langagières. Les idéologies

linguistiques sont généralement considérées comme les forces sous-jacentes de la gestion et des pratiques linguistiques. Deuxièmement, *les pratiques linguistiques* (ce que les gens font réellement en termes de choix et de comportements linguistiques dans un domaine particulier) impliquent les variétés et les modèles d'usage de la (les) langue(s) qui sont établis dans le contexte d'idéologies linguistiques particulières. Elles consistent aux sélections plus ou moins conscientes qu'un membre d'une communauté fait en ce qui concerne les mots, les sons, la grammaire ou la langue dans chaque acte de langage. Troisièmement, *la gestion des langues* (ce sont des efforts explicites pour modifier ou influencer les pratiques et les croyances linguistiques). Elle est définie en tant que tout type d'intervention, de planification fixée, d'intentions de manipulation ou d'utilisation d'une langue par les autorités. Ces autorités peuvent être par exemple un parent dans une famille bilingue ou un enseignant à l'école, etc. En contexte familial, ce sont des stratégies d'intervention active de la part des parents afin de fournir aux enfants des ressources linguistiques modifiant ou améliorant leurs pratiques linguistiques existantes.

En outre, ces trois composantes ont une relation d'interaction : l'idéologie linguistique peut à la fois dicter les pratiques linguistiques et en être affectée, les pratiques linguistiques peuvent être les «outils» par lesquels la gestion est réalisée et, en même temps, l'objectif des efforts de gestion. (*Ibid.* : 119)

Bien que ce modèle de B. SPOLSKY soit principalement utilisé pour décrire les politiques linguistiques au niveau de l'État, il fournit également une catégorisation utile pour les politiques au niveau familial.

Le modèle ci-dessous illustre les trois composantes : les idéologies linguistiques (croyances), les pratiques linguistiques (choix de langues) et la gestion des pratiques linguistiques.



**Figure 8: Modèle de politique linguistique de B. SPOLSKY (2004)**

### **5.1. Idéologies linguistiques**

Les idéologies et les pratiques linguistiques sont constamment façonnées au fur et à mesure que les individus interagissent avec leur environnement social et linguistique (B. SPOLSKY 2004 : 270). Les idéologies linguistiques sont susceptibles d’être influencées par les expériences personnelles des individus avec la langue, mais elles peuvent également être affectées par les recherches publiées, les idéologies de la société et les considérations économiques (par exemple, P. BOURDIEU 1990 ; C. TRIMAILLE & J.-M. ÉLOY 2013). Des idéologies répandues peuvent avoir des répercussions sur le domaine familial et affecter les choix linguistiques des parents et des enfants. De plus, la relation perçue par les migrants entre une langue particulière et leur identité culturelle ou religieuse peut expliquer certaines croyances/idéologies linguistiques (voir A. BARONTINI 2007, 2013 ; J. BILLIEZ 1985 ; J.-M. LAVAUUR 2014 ; D. MOORE & C. BROHY 2009 ; C. SABATIER 2010, 2011 ; C. TRIMAILLE & A. MILLET 2000 ; etc.) Ces idéologies linguistiques motivent les pratiques linguistiques et ont donc une influence significative sur la langue (L. BIICHLÉ 2007 ; C. DEPREZ 1999 ; M. MATTHEY 2010 ; M. MATTHEY & R. FIBBI 2010 ;...).

### 5.1.1. Idéologie d'impact

Étant donné que les idéologies linguistiques peuvent souvent être positives dans les familles qui pratiquent une seconde langue, il semble surprenant que, dans certains cas, l'appropriation d'une langue n'a que peu ou pas de succès. Une des raisons pour expliquer cela est qu'il existe généralement un écart entre l'objectif déclaré des parents et leurs pratiques réelles (par exemple, C. DEPREZ-de HEREDIA 1990b, 1994,...). Bien que de nombreux parents souhaitent que leurs enfants s'approprient une langue seconde ou la langue parentale en contexte migratoire, ils signalent leur acceptation lorsque leurs enfants utilisent la langue de la majorité (la société) et le font parfois eux-mêmes.

A. DE HOUWER (1999) introduit un concept de liaison important pour rendre compte de cet écart entre les idéologies et les pratiques, il utilise la notion d'«idéologie d'impact» comme facteur déterminant pour savoir si les parents incitent leurs enfants à pratiquer une langue. L'«idéologie d'impact» fait référence à la conviction des parents de pouvoir « exercer une sorte de contrôle sur le fonctionnement linguistique de leurs enfants » (1999: 83). Il ne fait aucun doute que les parents peuvent influencer de manière positive sur le développement linguistique chez les enfants sans aucune intention délibérée. Néanmoins, les parents qui planifient délibérément leurs stratégies d'interaction peuvent mieux contribuer à l'acquisition d'une langue cible par leurs enfants, en particulier dans le contexte de l'immigration où la langue d'origine reçoit généralement moins de soutien (F. GROSJEAN 1982; A. DE HOUWER 1999; A. GHIMENTON 2013). A. DE HOUWER établit la distinction entre une idéologie à fort impact, dans laquelle les parents considèrent que la saisie linguistique a des conséquences directes sur la langue de leurs enfants, et une idéologie à faible impact. Ce dernier présuppose que l'environnement linguistique des enfants a une certaine influence, mais qu'il ne peut pas y avoir d'effet direct sur la modélisation (1999: 83-84).

Les parents qui ont une idéologie à fort impact ont tendance à être attentifs à l'utilisation de leur langue et à utiliser des moyens métalinguistiques pour convaincre les enfants de parler la langue souhaitée. B. ABDELILAH-BAUER fait valoir qu'une idéologie ayant un impact parental «est accompagnée de stratégies telles que des règles de langue à la maison et de féliciter / punir le comportement linguistique des enfants» (2012: 5). Les moyens que les parents emploient peuvent aller du modelage linguistique souhaité conscient au dire explicite aux enfants de parler certaine(s) langue(s). Par



exemple, R. FIBBI & M. MATHEY (2008) décrivent le cas d'une mère péruvienne mariée à un francophone monolingue qui a élevé son fils avec une idéologie profonde, ce qui signifie qu'elle ne lui parlait qu'en espagnol et s'attendait qu'il lui réponde en espagnol. Cela s'étendait même à des situations où d'autres francophones monolingues étaient présents et où elle continuait à s'adresser à son fils en espagnol, puis répétait ses déclarations en français à l'intention des auditeurs. Au total, ses pratiques linguistiques ont instancié sa conviction que son fils doit apprendre l'espagnol.

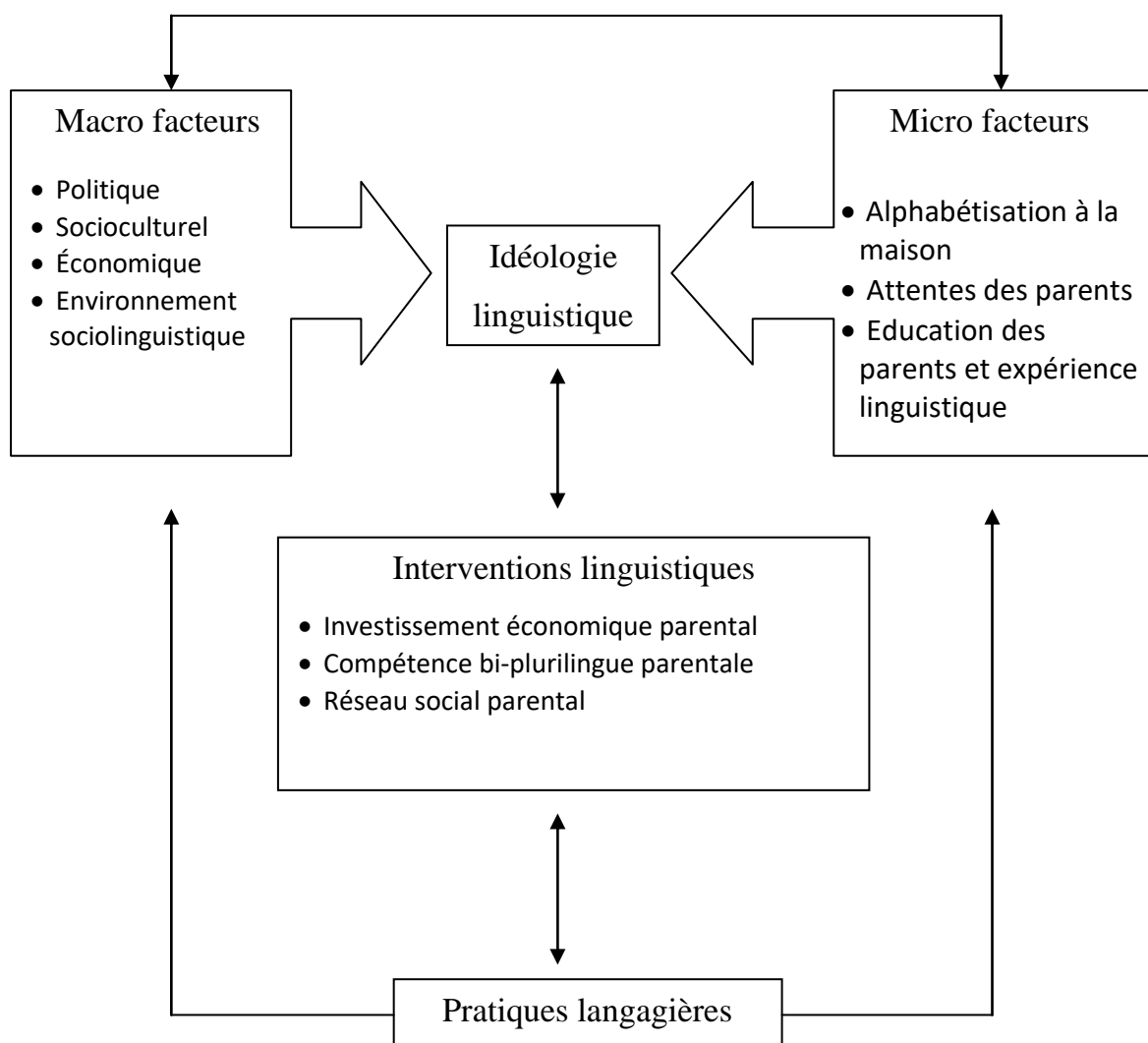
En revanche, si les parents n'ont pas d'idéologie d'impact, ils peuvent laisser l'enfant utiliser la langue majoritaire (de la société) ou minoritaire selon les contextes (A. JAFFE 2008 : 52). A. DE HOUWER (1999) affirme que l'utilisation de la langue majoritaire à la maison est due soit à une attitude négative sous-jacente à l'égard de la langue, soit à l'absence d'idéologie. Par exemple, il y avait un groupe de parents immigrés zapotèques à Los Angeles qui n'avait pas d'idéologie d'impact car ils ne pensaient pas pouvoir influencer le comportement linguistique de leurs enfants (U. WEINRICH, M. HERZOG & W. LABOV 1968). Ils ont cessé d'utiliser Zapotec avec les enfants dont la socialisation linguistique s'est produite en quelques années seulement.

Cette recherche suggère qu'une idéologie d'impact est la variable qui intervient entre les attitudes positives des locuteurs d'une langue donnée, la gestion de cette langue à la maison et les pratiques favorables au développement du bi-plurilinguisme. Les parents qui considèrent qu'il est de leur responsabilité d'influencer l'utilisation de la langue par leurs enfants semblent plus enclins à utiliser une gestion et des pratiques encourageant leurs enfants à utiliser la langue ciblée. En relation avec d'autres facteurs, tels que le contexte sociolinguistique des familles, la fréquence et la qualité de leur apport linguistique, une idéologie d'impact semble être un élément nécessaire de la transmission intergénérationnelle des langues.

B. SPOLSKY (2004 : 152) affirme que l'idéologie linguistique est le moteur de la politique linguistique familiale. Il suggère que la formation d'une idéologie peut être discutée selon deux traditions théoriques : la politique linguistique et la socialisation linguistique à la maison. La politique linguistique se concentre sur des problèmes de niveau macro tels que l'idéologie politique et la participation économique. Elle se réfère en tant que « *planification linguistique visible* », car elle est liée à des agences étatiques ou autres. La socialisation linguistique à la maison se concentre sur des micro-

problèmes, tels que l'alphabétisation à la maison et la manière dont différentes formes de capital possédées par une famille peuvent être transformées en moyens d'éducation des enfants. Il qualifie la socialisation linguistique à la maison de « *planification linguistique invisible* », car elle est déterminée par l'attitude des parents à l'égard d'une langue donnée, mais les médias, la pression sociale et les homologues des enfants jouent également un rôle important (*ibid*). B. SPOLSKY fournit également un modèle pour illustrer la relation interactive et bidirectionnelle entre idéologie, interventions et pratiques linguistiques à la maison.

## Politique linguistique familiale



**Figure 9: Modèle de politique linguistique familiale de B. SPOLSKY (2009)**

Ces idéologies/croyances affectent les décisions des parents concernant l'appropriation de deux ou plusieurs langues par leurs enfants, ainsi que la pratique de leur langue d'origine en contexte migratoire. Dans cette section, nous avons fourni un cadre pour relier les idéologies aux pratiques langagières en se référant au concept d'« idéologie d'impact » de DE HOUWER.

Dans la section suivante, nous discuterons de la manière dont les familles peuvent instancier la gestion et les pratiques linguistiques et avoir un impact sur l'appropriation des langues par leurs enfants notamment la langue d'origine.

## **5.2. La Théorie de la Gestion des Langues (TGL): la perspective Spolskienne**

Cette section présente la théorie de la gestion des langues et son efficacité en vue de fournir le cadre analytique de cette étude.

La théorie de gestion des langues de B. SPOLSKY est pertinente pour la présente étude car elle cherche à établir la dialectique des idéologies et de la gestion des langues dans le contexte de la politique linguistique familiale en tant que domaine de référence.

En ajoutant sa propre perspective, B. SPOLSKY (2009) affirme que la notion de gestion des langues s'inspire du concept générique de «gestion», qui fait référence à l'ensemble des activités entreprises pour faire en sorte que les objectifs et les stratégies d'une organisation soient atteints de manière efficace et efficiente.

Bien que n'étant pas le premier à utiliser le terme gestion des langues, les contributions de B. SPOLSKY (2004 & 2009) au développement de la théorie de la gestion linguistique apportent des informations importantes sur son évolution et son application. Il reconnaît que la théorie de la gestion des langues est une progression logique de la planification linguistique et par conséquent adopte une approche processuelle.

B. SPOLSKY affirme que la politique linguistique consiste avant tout à faire des choix parmi un large éventail de ressources linguistiques dans une situation multilingue ou multi-dialecte, également appelée « ressource de parole » (2009 :103). Il précise notamment que la gestion de la langue peut être pratiquée à différents niveaux de la société, de la gestion simple à l'échelle individuelle à la gestion linguistique organisée au niveau macro-national. Autrement formulé, la gestion de la langue transcende dans divers domaines dans lesquels des choix linguistiques doivent être faits, contrairement à la planification linguistique classique conçue comme une activité de l'État. Selon E. BIALYSTOK (2006 : 56), un domaine est nommé pour un espace social, tel que la maison ou la famille, une école, un quartier, une église (ou une mosquée ou une autre institution religieuse), un lieu de travail, des médias publics ou un palier

gouvernemental (ville, État, région, etc.) nation). Des règles régissent le choix et l'usage de la langue dans ces domaines. En tant que tel, le choix de la langue dans des situations multilingues n'est pas un hasard, mais structuré d'une manière ou d'une autre. Pour l'essentiel, E. BIALYSTOK affirme que les choix linguistiques habituels d'un individu sont déterminés par sa compréhension de ce qui est approprié au domaine (espace social). Ce qui est approprié dans le domaine peut être déterminé par ceux qui ont autorité sur les participants dans des domaines particuliers. Les domaines impliquent donc une interaction participant-lieu-sujet (*ibid.* : 57).

Pour la présente étude, le domaine familial est donc considéré comme une sphère de micro-gestion, tandis que le système scolaire, par exemple, peut être considéré comme un macro-domaine représentant la gestion organisée, lui-même constituant un domaine de rencontre pour différents gestionnaires de langues. Ainsi, la gestion de la langue dans la famille peut être en partie sous le contrôle des membres de la famille, en particulier des parents, mais ses objectifs sont régulièrement influencés par la communauté extérieure (2004 : 52). Sur sa conceptualisation de la politique linguistique, B. SPOLSKY soutient que :

... Une première étape utile consiste à distinguer les trois composantes de la politique linguistique d'une communauté linguistique : ses pratiques linguistiques - le modèle habituel de sélection parmi les variétés composant son répertoire linguistique; ses croyances linguistiques ou son idéologie - les croyances relatives à la langue et à son utilisation; et tout effort particulier visant à modifier ou à influencer cette pratique par tout type d'intervention, de planification ou de gestion linguistique. (*ibid.*: 55)

D'après ce qui précède, B. SPOLSKY postule que la politique linguistique en tant que phénomène social s'articule autour des croyances ou des idéologies, ainsi que des comportements consensuels des membres d'une communauté linguistique. En tant que tel, les parents ayant une idéologie d'impact sont susceptibles d'introduire une gestion explicite des langues. Cette composante concerne « l'effort explicite et observable d'une personne ou d'un groupe qui a ou revendique l'autorité sur les participants du domaine pour modifier leurs pratiques ou leurs croyances » (*ibid.* : 57). Cela est attesté par un « plan ou une politique explicite, généralement mais pas nécessairement écrit dans un document officiel » (*ibid.*: 63). À l'instar de l'accent mis par B. SPOLSKY sur le caractère explicite de la gestion, A. DE HOUWER (1999 : 97) place également les études de la PLF au centre des préoccupations suivantes : le foyer notamment les membres de

la famille. Cela indique que ces derniers peuvent discuter de leurs pratiques, développer des stratégies pour les modifier et articuler des règles.

L. ALLAL (2004) indique qu'il existe cinq raisons pour une gestion efficace du bilinguisme dans la famille. Premièrement, une communication significative dans les foyers est la priorité par excellence. Deuxièmement, les jeunes enfants d'immigrés qui parlent la langue d'origine en plus de la langue d'accueil sont davantage en mesure d'explorer leurs racines, telles que la littérature, la musique et l'histoire, qui « façonnent la conscience de soi, l'identité et les relations » (p.125). Troisièmement, certaines langues sont liées aux activités religieuses. Par exemple, l'alphabétisation arabe est liée à « la lecture du Coran, la prière à la maison ou la mosquée » (p.126). Quatrièmement, les enfants bilingues jouissent de certains avantages cognitifs et sociaux par rapport aux monolingues. Enfin, cinquièmement, le fait de pouvoir parler différentes langues bénéficie d'avantages de carrière dans un monde globalisé et constitue une demande croissante des employeurs.

B. ABDELILAH-BAUER (2012) montre que si les parents insistent sur la politique linguistique de manière constante et avec d'autres soutiens, y compris l'apport linguistique des parents, des voisins ou des amis et un environnement riche en livres, ils forment et maintiennent les attitudes positives des enfants à l'égard de la langue maternelle et du bilinguisme. Néanmoins, C. DEPRez (1989, 1996) ; I. LACROIX (2014) ; M. JOSHI (2014) ; A. UNTERREINER (2014), tous soulignent que parmi les couples mixtes, les enfants sont plus enclins à parler la langue de leur mère, car les mères sont principalement des dispensatrices de soins et passent plus de temps avec les enfants dans le processus de développement du langage et de socialisation. Pour diverses raisons et de différentes manières, les membres de la famille semblent tous jouer un rôle important en premier lieu dans l'appropriation d'une langue additionnelle. (D. MOORE 1992).

A. BARONTINI (2007) affirme que la famille a le pouvoir de protéger la langue maternelle et d'influencer la communauté, les institutions sociales et l'État pour promouvoir sa langue, adopter des politiques de soutien et allouer des ressources.

M. M. ZUE ELIBIYO (2008) constate également que plus les parents sont sensibilisés à la culture, plus ils sont susceptibles d'élever des enfants maîtrisant

parfaitement la langue du patrimoine et ayant un fort sentiment d'attachement aux racines culturelles de leur famille.

B. SPOLSKY (2009) insiste sur la responsabilité de la famille en matière d'appropriation linguistique, mais il reconnaît également que le plurilinguisme ne peut être établi par la seule famille, d'autres facteurs sociaux doivent également y contribuer. Il considère non seulement la relation «famille-domicile-quartier» (p.124) comme le facteur primordial, mais également les écoles, les médias, le secteur du travail, le monde de l'enseignement supérieur et les principales institutions gouvernementales.

La gestion parentale peut avoir lieu avec ou sans le soutien d'actions appropriées. Par exemple, certains parents peuvent imposer une gestion linguistique explicite et descendante simplement en expliquant à leurs enfants qu'ils veulent qu'ils parlent la langue seconde/parentale. B. SPOLSKY affirme que les parents peuvent faire appel à leur autorité (« ton père veut que tu parles yiddish ») (*ibid.* : 125). Néanmoins, pour diverses raisons, ils peuvent ne pas appuyer leur direction articulée avec des pratiques appropriées ou leurs enfants peuvent ne pas suivre leurs règles. D'autres parents peuvent accompagner leurs instructions lors de la pratique de la langue seconde/parentale à des fins de divertissement telles que des pièces de théâtre, la musique culturelle, la danse et la poésie.

C. DEPREZ, qui compte parmi les auteurs les plus prolifiques autour des thèmes des PLF, admet que les négociations implicites contribuent à la formation de la PLF en arrière-plan (1994, 1996). Les familles peuvent énoncer ouvertement une politique, mais cette politique explicite peut être modifiée ou minée par les pratiques d'acteurs individuels (A. BOUCHÉS 2017). Ces pratiques fournissent ensuite une gestion dite «implicite» ou «secrète» de(s) la langue(s) » (Sh. HAQUE 2012). Ainsi, même dans les cas où la gestion linguistique est explicite, B. SPOLSKY affirme que « [...] la politique linguistique réelle d'une communauté se trouve plus dans ses pratiques que dans sa gestion » (2004: 222). De même, Sh. HAQUE recommande de prendre en compte les « moyens cachés et implicites » (2012: 146) avec lesquels la politique linguistique est mise en œuvre et qui peuvent s'écarter de la politique énoncée.

B. SPOLSKY suggère également que toutes les pratiques ne sont pas façonnées par de telles règles explicites et peuvent plutôt découler d'une situation «non gérée» (2004 : 138). Les familles qui n'ont jamais réfléchi à leur comportement linguistique à la maison ont « une non-politique » (*ibid.*), c'est-à-dire qu'une PLF explicite n'a pas été discutée dans ces cas, une politique est néanmoins mise en œuvre par des pratiques de facto (Sh. HAQUE 2012 : 148). Certains parents peuvent préférer une telle politique de laisser-faire, dans laquelle ils socialisent leurs enfants sans trop s'intéresser au choix de la langue. Quelques-uns de ces parents peuvent même participer à des activités ludiques et significatives avec leurs enfants dans une langue suivant les contextes (seconde/parentale). C'est le cas d'un père de famille dans l'étude de G. VALAVANIDOU (2008). Il élève ses enfants en langue russe en Grèce. Il suscitait l'enthousiasme des enfants pour la culture en organisant des activités d'alphabétisation planifiées, qu'il accommodait individuellement avec chaque enfant : lecture des poèmes et des livres en grec et en russe et utilisation des deux langues de manière égale pour des discussions animées de ces œuvres. Bien que VALAVANIDOU explique qu'elle n'est pas intéressée par la transmission du russe aux enfants, les diverses activités du père avec eux ont finalement contribué à accroître leurs compétences russes. La transmission de la langue dans ces cas semble être un sous-produit d'un autre objectif primordial.

De même, E. BIALYSTOK (2006) précise que le maintien de la langue repose davantage sur le nombre de sources accessibles dans la (les) langue(s) ciblée(s) - livres d'images pour les jeunes enfants, télévision, journaux, magazines,...

Même si cette section se concentre sur différents types de gestion de la langue, nous abordons maintenant les moyens avec lesquels les parents sensibilisent leurs enfants à l'utilisation d'une langue donnée.

### **5.2.1. Appropriation de la langue parentale**

Les pratiques langagières des parents fournissent l'intrant qui contribue au développement langagier des enfants (B. ABDELILAH-BAUER 2012). Alors que l'influence exacte des choix linguistiques des parents n'est toujours pas claire, les chercheurs conviennent généralement que les parents constituent un modèle à imiter pour l'enfant. Les études concernant la relation entre l'entrée linguistique et le développement linguistique remontent à au moins 100 ans : J. RONJAT a fourni l'une



des premières études sur le développement bilingue en décrivant en détail le comportement linguistique de son propre fils grandissant avec l'allemand et le français (1913). Il a précédemment publié les descriptions de son approche un parent - une langue (OPOL), où chaque parent parle systématiquement une seule langue. Son étude est proche de celle de LÉOPOLD (1939) qui consiste en une longue description du comportement linguistiques de sa fille. Cette dernière a grandi en Allemagne et aux États-Unis, avec des préférences linguistiques changeantes et des points forts entre l'allemand et l'anglais, en grande partie en fonction de la durée de son séjour dans chaque pays. Un grand nombre de ces études, qui sont menées par des parents linguistes, ont documenté le développement langagier de leurs enfants bilingues en utilisant souvent la stratégie OPOL.

F. GROSJEAN (1982 : 183-205) fournit une vue d'ensemble très citée des différents modèles d'entrée. Le type le plus pertinent pour les familles est son type 3, où les deux parents utilisent la même langue pour communiquer avec leurs enfants. A. DE HOUWER (2007) identifie ce modèle d'utilisation de la langue comme ayant le plus de succès pour un résultat bilingue.

Malgré le grand nombre d'études, aucune recherche concluante n'a encore permis de clarifier la relation entre l'entrée linguistique des parents et les choix linguistiques des enfants. Les résultats divergents semblent être dus au fait que certains chercheurs ont adopté une approche quantitative, tandis que d'autres ont mis l'accent sur l'aspect interactionnel des parent-enfant (C. DEPREZ, 1996b). Bien qu'une exposition suffisante à chaque langue soit nécessaire pour obtenir un résultat bilingue équilibré, des recherches montrent l'inverse. Les enfants peuvent perdre de la compétence même dans les familles où les deux parents parlent la langue ciblée par leur PLF, à laquelle les enfants sont exposés de manière substantielle (G. LÜDI & B. PY 2003). Ainsi, le succès de l'appropriation d'une langue minoritaire semble dépendre de beaucoup plus que de la quantité de contribution des parents. L'étude de A. DE HOUWER (2007) offre des stratégies de discours et un plus grand «engagement» envers la langue (seconde/parentale) comme facteurs supplémentaires influant sur le choix de la langue par les enfants. La preuve en est fournie par d'autres études plus qualitatives (V. DERÉGNAUCOURT 2011; C. DEPREZ 2000 ; S. GALLIGANI 2012 ; M. JOSHI 2014 ; H.-J. KRUMM 2008 ; ...) qui suggèrent une relation étroite entre les choix linguistiques

des parents et des enfants, mais soulignent également l'importance de leurs interactions de « *haute qualité* ».

Ce qui a été démontré, c'est que si les parents utilisent systématiquement une langue, les enfants peuvent s'y habituer et commencer à distinguer entre les interlocuteurs à mesure qu'ils apprennent comment choisir la langue appropriée dans des contextes spécifiques. Par exemple, A. DE HOUWER (2009 : 140) rapporte qu'elle a toujours parlé à sa fille en allemand en utilisant le principe OPOL. Un jour, alors qu'elle s'est adressée en anglais à sa fille, âgée de 3 ans et demi. Cette petite a eu une forte réaction défavorable exigeant avec véhémence que sa mère lui parle en allemand. L'idée selon laquelle les enfants associent une langue particulière à une personne est donc corroborée par ces données.

Passer à la langue ou au style de parole de l'interlocuteur est un principe qui est souvent noté et qui est résumé dans la théorie des changements linguistiques (W. LABOV 1992). La théorie soutient que les individus ont tendance à adapter leur discours spécifiquement à leurs interlocuteurs afin que ceux-ci aient souvent la plus grande influence sur le choix de la langue. En particulier, ils ont tendance à converger avec des interlocuteurs dont ils veulent gagner les faveurs, alors qu'ils se séparent de ceux dont ils ne partagent pas les points de vue. L'approche de C. DEPPEZ (1996b) en matière de conception d'audience, légèrement plus complète dans ses buts, postule en outre que ce ne sont pas seulement les interlocuteurs qui peuvent influencer sur l'utilisation de la langue, mais aussi les auditeurs et les oreilles indiscretes qui assistent à une interaction. C. DEPPEZ avance que les interlocuteurs peuvent converger avec leurs allocutaires pour obtenir leur approbation et orienter divers changements de style et de langage vers un auditoire en pleine évolution. Par exemple, dans les données de S. YU (2005), l'utilisation de la langue par l'enfant est affectée par la présence des parents, à la fois comme interlocuteurs et auditeurs. Par conséquent, les parents qui établissent avec leurs enfants un contexte de communication adapté à leurs préférences linguistiques sont davantage plus susceptibles de réussir à offrir à leur enfant la possibilité de s'exercer dans la langue de leur choix.

### 5.2.2. Stratégies de bi-plurilinguisme planifié dans la famille

Cette section présente des stratégies jugées utiles pour l'éducation bi-plurilingue des enfants. À ce propos, dans les études antérieures sur les familles bi-plurilingues, le concept de stratégie linguistique est souvent utilisé à la place de la politique linguistique et les deux concepts se chevauchent partiellement (Sh. HAQUE, 2012 : 164). Dans la présente recherche, « *la stratégie linguistique* » se réfère uniquement aux diverses ressources allouées par les parents en faveur de la réussite de leurs politique bi-plurilingue, alors que « *la politique linguistique* » est perçue comme une perspective plus large de l'utilisation des langues par la famille, y compris idéologies derrière les pratiques.

F. GROSJEAN (1982: 169) parle d'une "affaire planifiée". En effet, une famille qui décide d'élever sa descendance avec deux ou plusieurs langues doit réfléchir à la façon dont elle souhaite les lui présenter afin de parvenir à un développement réussi des langues dans l'esprit de l'enfant. F. GROSJEAN (1982: 173-174) décrit cinq stratégies de bilinguisme planifié dans la famille :

1. "une personne - une langue": cette stratégie permet de créer une courte période de langue mixte, mais elle a généralement beaucoup de succès, elle "permet à chaque parent de communiquer avec l'enfant dans sa langue maternelle, assurant ainsi une communication naturelle tout en rendant l'enfant bilingue, "

2. La stratégie «domicile - extérieur du domicile» représente l'utilisation d'une langue à la maison et l'autre à l'extérieur du domicile. Selon cette règle tout le monde doit parler la langue du foyer à tout moment à la maison.

3. utilisation d'une langue avec l'enfant dans un premier temps puis introduction de l'autre langue plus tard à un certain âge (entre trois et cinq ans, par exemple).

4. «alternance libre de langues» représente l'utilisation des deux langues de manière interchangeable dans et hors de la famille (des facteurs tels que le sujet, la situation, la personne et le lieu déterminent le choix de la langue),

5. L'utilisation de l'approche «heure de la langue» représente l'utilisation d'une langue le matin et l'autre l'après-midi, ou d'une langue pendant la semaine et de l'autre pendant le week-end.

Le succès de ces stratégies diffère et repose également sur l'individu. Ce qui fonctionne avec un enfant ne fonctionne pas nécessairement avec l'autre. Cependant, selon F. GROSJEAN (1982: 174), plus la stratégie est peu naturelle, moins son résultat est positif.

La raison pour laquelle l'approche «heure de la langue» n'a pas beaucoup de succès est qu'elle est basée sur une heure précise du jour ou de la semaine et que l'initiation ultérieure de l'autre langue ne peut aboutir que si l'enfant dispose d'une grande communauté discursive, de sorte que [l'enfant] soit exposé à la langue de la minorité à l'intérieur et à l'extérieur du foyer "(F. GROSJEAN 1982: 174).

Le succès de la stratégie «foyer-extérieur du foyer» est également influencé par la communauté extérieure, l'utilisation de la langue à la maison par les frères et sœurs et la possibilité de l'entendre à la radio et à la télévision (F. GROSJEAN, 1982).

La stratégie «une personne, une langue» présente certains problèmes potentiels lorsque la langue majoritaire devient dominante et que la langue minoritaire est «méprisée» par les locuteurs de la langue majoritaire.

Les approches les plus naturelles sont « l'acquisition successive des langues » et « l'alternance libre des langues », mais elles « *souffrent du fait que la langue majoritaire peut lentement devenir dominante à mesure que l'enfant ramène des amis à la maison et passe plus de temps à l'école et dans la communauté linguistique majoritaire* » (F. GROSJEAN 1982: 17-45).

Par ailleurs, il est constaté que des stratégies de discours et des techniques d'enseignement spécifiques aux parents ont une incidence sur le rendement linguistique des enfants (B. ABDELILAH-BAUER 2006, 2012). Au niveau le plus élémentaire, la transmission se fait par le biais de modélisations, l'enfant imite l'utilisation de la langue par les parents et apprend ensuite à maîtriser la conversation et les règles pragmatiques régissant son utilisation (*ibid.* 2012: 47-49). De plus, les parents peuvent utiliser des stratégies explicites telles que « présenter à l'enfant des modèles verbaux, répéter l'information linguistique [...], rendre transparentes les structures de motifs ou obtenir des verbalisations de l'enfant. » (S. AIT CHLALLAL 2012 : 146-147). B. ABDELILAH-BAUER fournit une liste d'activités qu'elle a utilisées avec ses quatre enfants dans son approche dite «du bonheur», y compris la traduction de textes littéraires d'une langue à

l'autre et des exercices de grammaire destinés à stimuler les connaissances métalinguistiques des enfants (2006). L'engagement dans ces exercices est probablement facilité par son haut degré de formation et son expertise linguistique.

En dépit de l'efficacité de telles stratégies, D. CAUBET souligne à juste titre que « les adultes ne parlent pas aux jeunes enfants pour leur apprendre la langue. [...] Ils veulent se faire comprendre [...] » (2002 : 45). Alternativement, les interactions centrées sur l'enfant constituent une approche, qui implique une appropriation moins directe, et se révèlent être favorables au développement d'une langue saine (A. BOUCHÉS 2017 ; M. CAVALLI 2005 ; Sh. HAQUE 2010b ; A.-F. MADE MBE 2016 ;...). Les activités qui favorisent un bon environnement pour l'appropriation des langues comprennent des activités d'acquisition partagées telles que la lecture de livres ou la narration de récits, des interactions de qualité et la fourniture de matériel d'apprentissage pour l'enfant. En particulier, il est démontré que l'utilisation par les parents de questions authentiques et de tests, par exemple en lecture, améliore les compétences de l'enfant dans la langue seconde (A. VERGARA 2009). Cette auteure explique comment la tante pétillante et bavarde d'une enfant a fondamentalement contribué au rapide développement linguistique de sa nièce dans la langue qu'elle pratiquait avec elle.

S. KOPELIOVICH (2013) a introduit la langue russe dans les jeux de rôle hébreu de ses enfants en jouant le rôle d'une ancienne immigrante russe monolingue qui souhaite se faire soigner dans un hôpital où ses enfants sont médecins. Ce jeu a suscité le besoin des enfants d'utiliser leurs compétences en russe. Elle raconte qu'ils ont continué à jouer en russe pendant une heure de plus après qu'elle s'est retirée du jeu de rôle. De manière moins délibérée mais néanmoins efficace, son mari les a engagés dans des jeux de mots utilisant à la fois l'hébreu et le russe. Il a activement essayé de comprendre leur utilisation des termes hébreux. Ces activités contribuent au développement de relations étroites et créent un environnement qui encourage l'enfant à s'engager sur les plans linguistique et émotionnel avec ses parents.

Les influences culturelles ont également un impact sur les styles parentaux et les attentes des parents quant à l'appropriation d'une langue par leurs enfants (J.-M. LAVAUUR 2014). Le respect est une valeur culturelle qui affecte fortement les styles parentaux dans un certain nombre de cultures. F. SANAGUSTIN décrit la forte influence du confucianisme sur les styles d'éducation des enfants des parents chinois, qui ont

rendu « l'apprentissage [...] un moyen d'obtenir un statut social et un moyen de contribuer à la société » (2014: 369) et donc une transmission motivée de la langue parentale à la maison. Des études portant sur les styles culturels parentaux décrivent également les degrés variables de contrôle que les parents exercent sur l'éducation de leurs enfants (voir A. BARONTINI 2005 ; N. BELKAÏD 1994 ; N. BELKAÏD & Z. GUERRAOUI 2003). Ces études démontrent, par exemple, que les parents marocains et algériens ont tendance à utiliser des styles parentaux autoritaires qui contrôlent le comportement linguistique de leurs enfants tout en leur offrant la possibilité de participer à la prise de décision. Ces résultats indiquent que les conceptualisations culturelles du processus d'éducation des enfants peuvent avoir un impact sur l'appropriation des langues.

La focalisation au niveau du foyer sur l'attention de l'enfant et sur sa réactivité aux initiations linguistiques facilite l'atteinte précoce des jalons du développement des langues (G. SANDERS 1987). D. CUCHE (2012) a enquêté sur 34 familles lors de leurs discussions à l'heure du dîner et a révélé des schémas de socialisation communs : les parents exposent leurs enfants à des sujets concernant des adultes, les encouragent directement à parler et à reprendre des conversations déjà en cours et acceptent leurs opinions comme égales. Selon D. CUCHE, ces invitations à participer activement au discours des adultes sont très efficaces pour renforcer leurs compétences linguistiques.

Afin de permettre de telles interactions engagées, S. YU atteste que la maîtrise des parents de la langue de la majorité peut avoir une incidence sur le développement bilingue de l'enfant. Par exemple, pour qu'un discours centré sur l'enfant ait lieu, il est nécessaire que parents et enfants possèdent des « fonds de connaissances » mutuels (2005 :189). S. YU propose que les parents obtiennent souvent ces fonds mutuels parce qu'ils ont les moyens linguistiques de s'engager dans le monde social de leurs enfants en dehors du foyer. Lorsque les parents et les enfants les intègrent dans leurs discussions à la fois dans la langue parentale et seconde, leurs interactions peuvent devenir plus pertinentes et leurs enfants peuvent être encouragés à maintenir la pratique de la langue parentale et améliorer celle de la langue seconde. Soutenant cet argument, les recherches de S. YU démontrent que des parents immigrés chinois, qui vivent en Nouvelle-Zélande et maîtrisent bien le français et l'anglais ont des enfants qui

maîtrisent mieux le chinois que les enfants dont les parents ont une faible maîtrise du français et de l'anglais.

Une étude menée en France démontre également que « dans de nombreux foyers où les enfants jouent un rôle de premier plan dans l'évolution des habitudes linguistiques de la famille, les parents parlent à peine français » (V. CASTELLOTTI 2001: 173). De même, D. CUCHE (*ibid.*) affirme que l'incapacité d'une mère à parler la langue de la majorité ne lui implique pas forcément de persuader ses enfants d'apprendre la langue minoritaire. Par ailleurs, les compétences linguistiques parentales semblent contribuer au succès des parents dans l'établissement de modèles de langue à la maison, comme l'affirme G. VARRO dans son étude du mariage franco-américain en France et de l'usage des langues à la maison: « Les parents plurilingues qui ont de vrais choix linguistiques, qui parlent couramment à la fois leur propre langue et le français et qui comprennent la culture française sont capables de fixer des règles relatives à l'utilisation de la langue à la maison et de les faire respecter avec leurs enfants plus facilement que les parents moins instruits » (1984 : 173). Une faible maîtrise de la langue peut donc empêcher la mère ou les deux parents de réussir leur gestion de la langue à la maison.

Néanmoins, la faible maîtrise de la langue majoritaire par les parents peut avoir des effets positifs, car leur manque de fluidité crée la nécessité de pratiquer la langue d'origine par les enfants afin que la communication familiale puisse réussir (S. YU (2005 : 175). Ce sentiment de besoin et l'utilité qui en résulte sont perçus par certains comme deux facteurs essentiels pour le maintien d'une langue minoritaire. M. ZUE ELIBIYO, par exemple, raconte l'histoire d'une mère sud-africaine française dont la langue afrikaans de son fils s'est érodée. Le fils avait un camarade de classe taïwanais qui parlait couramment le chinois avec ses parents. La mère sud-africaine s'est interrogée sur la maîtrise du chinois par cet enfant. Un peu plus tard, elle s'est rendu compte que le français des parents taïwanais était « *pathétique* », ce qui a incité leur fils à s'approprier la langue parentale pour pouvoir communiquer avec eux. Alors que le passage de la mère sud-africaine au français dès qu'elle s'adressait à son fils a contribué à l'érosion de sa langue d'origine » (2008 : 169). Ainsi, le manque de maîtrise d'une langue majoritaire par les parents peut accroître la pratique de la langue minoritaire par les enfants.

À l'intersection de ces deux perspectives, M. ABOURAHIM-BOUASSI (2011) affirme que la maîtrise d'une langue donnée, qu'elle soit première ou seconde, par les mères semble en grande partie hors de propos dans les premières années avant que les enfants ne soient exposés à des mondes sociaux extérieurs au domaine familial. Cependant, une fois que l'école et les groupes de pairs commencent à exercer une influence sur le choix de langue de l'enfant, le niveau de maîtrise élevé des parents dans la (les) langue(s) de la société semble être propice à équilibrer les pratiques. À l'inverse, comme souligné auparavant, la faible maîtrise d'une langue par les mères peut avoir des effets variables, soit en oblige l'enfant à pratiquer la langue parentale, soit en facilite le changement de langue familiale.

Un autre facteur influant sur le degré de participation avec l'enfant est la composition de la famille. Alors que la plupart des études semblent se concentrer sur les familles biparentales, les défis de la monoparentalité sont soulignés dans quelques études de cas. F. LECONTE note les contraintes rencontrées par une seule mère africaine concernant le temps passé avec ses enfants en raison de ses obligations professionnelles. Elle affirme que l'entretien de la langue est devenu difficile car « le temps limité en famille ne permet pas un engagement linguistique suffisant à la maison » (1998: 184). F. LECONTE explique de manière similaire les tentatives infructueuses de maintien de la langue d'origine en affirmant que les mères célibataires « ne sont plus disponibles pour assumer des rôles de soins à plein temps » (2001: 99). Dans une étude à grande échelle menée auprès de familles immigrées en Belgique, A. DE HOUWER (2007: 420) indique que les enfants monoparentaux ne parlant que la langue d'origine à la maison en ont des compétences insuffisantes par rapport aux enfants biparentaux. Cependant, elle constate que les familles monoparentales et les familles biparentales qui utilisent à la fois leur langue d'origine et la langue majoritaire ont des chances similaires d'élever des enfants maîtrisant moins bien la langue d'origine. On peut en déduire que, principalement dans une situation de monoparentalité, un engagement ferme à parler une langue d'origine est nécessaire pour sa transmission réussie.

Les théories et les résultats abordés dans cette section montrent clairement que la dynamique de la structure familiale ainsi que la gestion active des langues opèrent essentielles pour une appropriation réussie de deux ou plusieurs langues par les enfants.



Considérant des recherches dans les domaines de la sociolinguistique, des politiques linguistiques et de la socialisation des langues, cette assise théorique permet de mieux comprendre les recherches antérieures sur la politique linguistique familiale et fournir des moyens susceptibles d'apporter des réponses aux questions de recherche pour la présente thèse.

La section principale définit le domaine de recherche sous le nom de politique linguistique familiale (PLF), composé d'idéologies, de pratiques et de gestion (B. SPOLSKY 2004). Cette triple division fournit également une structure pour le cadre théorique. La section subséquente est axée sur les idéologies linguistiques, culturelles et religieuses et examine le lien apparemment étroit entre l'identification culturelle et les choix linguistiques. La conception de la langue en tant que capital linguistique découle de la définition de P. BOURDIEU (1986) de la société en tant que marché linguistique.

A. DE HOUWER (1999) suggère qu'une idéologie d'impact est un lien de médiation important entre les idéologies linguistiques générales, la gestion, et les pratiques linguistiques à la maison. Peu de recherches se sont concentrées sur le rôle d'une idéologie d'impact dans la promotion et appropriation rapide des langues notamment dans une situation d'immigration.

Une deuxième section aborde la gestion et les pratiques linguistiques. Les stratégies de gestion vont des demandes explicites d'utilisation de la langue aux "politiques de laisser-faire" de familles qui n'ont pas réfléchi à leurs pratiques linguistiques. En outre, nous avons identifié un certain nombre d'activités de socialisation de la langue parentale et de stratégies susceptibles de créer un environnement propice au bi-plurilinguisme familial. Celles-ci incluent des stratégies explicites (F. GROSJEAN 1982), la réactivité des enfants et les styles de discours parental monolingue. La recherche suggère que les idéologies, les pratiques et la gestion des familles en matière de langues affectent considérablement l'appropriation des langues par les enfants notamment celle de la "Langue-Culture d'Origine" (LCO) en contexte d'immigration.

Le chapitre qui suit consiste en une présentation des terrains enquêtés. Nous y décrivons le contexte sociolinguistique des trois pays maghrébins concernés par l'étude, à savoir l'Algérie, le Maroc et la Tunisie, ainsi que celui de la France, en nous étayant sur des recherches qui font état des politiques linguistiques adoptées dans les quatre pays.

**CHAPITRE QUATRIÈME**

---

***LE MAGHREB, LA FRANCE ET LEURS  
POLITIQUES LINGUISTIQUES***

---

Dans ce chapitre, nous examinons dans une première section deux espaces conceptuels différents, langues et pouvoir, et nous en articulons les points de jonction dans le cas de trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie). Dans une deuxième section, nous présentons le cadre général de la politique linguistique en France.

A présent, un éclairage historique s'impose pour permettre de cerner la structure particulière du pouvoir politique au Maghreb dans ses relations aux langues.

### **1. Maghreb, espace plurilingue**

L'Algérie, le Maroc et la Tunisie, l'ancienne Afrique du nord française, est connue désormais sous la dénomination "Maghreb". Cette dernière est utilisée en arabe par les géographes arabes médiévaux pour désigner la région: le Maroc est connu sous le nom d'Al Maghrib al Aqsa (le plus à l'ouest), Algérie comme al-Maghrib al Awsat (Le Moyen / Centre Ouest) et la Tunisie comme al-Maghrib al Adna (Le Proche Ouest). Le terme est adopté après l'indépendance pour marquer clairement l'affiliation de la région au monde arabe. En 1989, une nouvelle union politique et économique connue sous le nom d'Union du Maghreb Arabe est créée sur le modèle de l'Union européenne. Cette entité comprend la Libye et la Mauritanie, et les cinq pays ensemble sont appelés "Le Grand Maghreb". Celui-ci est censé être le précurseur de la création d'un marché commun nord-africain (également appelé espace économique maghrébin), mais il semble avoir peu ou rien fait pour y parvenir et n'a pas d'impact apparent sur la vie quotidienne des Maghrébins.

À partir de leur indépendance, les trois pays entreprennent une politique d'arabisation, cherchant à éradiquer le français de la vie publique et à donner à l'arabe le rôle de langue officielle. Malgré cela, le français continue de jouer un rôle important dans un certain nombre de domaines et son statut est loin d'être celui de simple «langue étrangère», qui est le seul rôle officiel qu'il conserve. La relation entre le Maghreb et la langue française est complexe, résultat d'une longue et lourde histoire partagée, notamment dans le cas de l'Algérie.

## 1.1. L'identité maghrébine

Nous savons peu de choses sur les premières civilisations du Maghreb: les Berbères sont considérés comme des peuples autochtones, mais tout ce que nous savons d'eux vient de sources extérieures, car ils n'ont produit aucune trace écrite de leur propre existence (M. LE BARON DE SLANE : 1852). Il semble cependant qu'ils ont vécu en tribus dans les montagnes et les plaines de l'Afrique du Nord pendant des millénaires, conservant leur langue et leur culture distinctives malgré de nombreuses invasions et occupations.

La période la mieux documentée avant l'invasion arabe est l'ère de l'occupation romaine, qui a duré environ cinq cents ans. Les Romains considéraient cette région fertile comme une source utile de provisions - blé, olives et vin - plutôt que comme une zone à coloniser. Néanmoins, malgré les révoltes régulières des tribus berbères, la culture romaine et la pensée religieuse - à la fois païenne et plus tard chrétienne - fleurissent au Maghreb.

Les effets de cette occupation chrétienne devaient cependant être anéantis par les armées arabes qui ont introduit l'islam au septième siècle. L'invasion arabe du septième siècle, qui a amené l'Islam en Afrique du Nord, peut être considérée comme le moment déterminant de l'histoire de la région; les processus d'islamisation et d'arabisation qui ont commencé à cette époque ont coloré tout ce qui a suivi et continuent aujourd'hui de fournir la base de l'identité maghrébine pour la majorité des Maghrébins.

En 670, les armées arabes ont établi une capitale en Afrique du Nord, Kairouan, et en 710, la région - avec l'Espagne - était complètement sous influence arabe. Selon F. LAROUSSE (1997a : 12), la majeure partie de la région a probablement été convertie à l'islam en deux siècles. L'arabisation linguistique et culturelle s'est probablement produite relativement tôt dans les villes, car elle est devenue la langue de l'administration et généralement de la classe dirigeante, mais ailleurs, le processus a été plus lent. Dès le milieu du XI<sup>e</sup> siècle, les bédouins arabes des tribus Beni Hilal et Beni Solaim occupaient les plaines, pillaient les villes et bouleversaient les structures sociales, mais en même temps, leur présence établissait la langue et le mode de vie arabes au Maghreb.

Contrairement au Maghreb, l'Espagne n'est pas resté sous influence islamique; en 1492, les rois catholiques ont «reconquis» l'Espagne pour l'Église, puis se sont tournés vers l'Afrique du Nord. Le peuple d'Alger a demandé aux Ottomans de les protéger des Espagnols, à quel point l'histoire du Maghreb fut divisée en deux cours bien distincts : les régions du Centre et de l'Est - l'Algérie et la Tunisie - sont passées sous l'influence de l'Empire ottoman, où ils sont restés pendant les trois siècles suivants, jusqu'à ce que les Français ont pris le pouvoir. Pendant ce temps, le Maghreb occidental, le Maroc, malgré les incursions et certaines occupations des Portugais et des Espagnols, est resté un État indépendant et de plus en plus isolé, jusqu'à l'arrivée des Français au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Malgré cette division, l'Islam agissait comme une force unificatrice dans toute la région. L'historien marocain A. LAROUÏ (1975: 63–64) résume l'ère ottomane comme celle où le Maghreb, malgré les différents régimes en place, est devenu en quelque sorte la région unie qu'il est aujourd'hui. Il note cependant qu'il était également uni dans ce qui lui manquait : une armée nationale forte et une économie saine, et c'est ce manque commun, fait valoir A. LAROUÏ, qui explique pourquoi les trois pays ont été colonisés.

En 1830, le Maghreb dans son ensemble était faible, avec des divisions internes dans chaque pays et il y avait peu de résistance à l'invasion française. En quelques semaines, les Ottomans sont partis et les Français contrôlaient l'Algérie. Cependant, le problème de l'administration du pays allait prendre le demi-siècle suivant et qui, en fin de compte, ne s'est jamais résolu. Malgré la conquête initiale, les Français se sont heurtés à une résistance à leur domination, mais à la fin du dix-neuvième siècle, «la population musulmane autrefois relativement prospère de l'Algérie est devenue seconde classe et dépossédée» (M. BENRABAH 1999: 32). L'historien français G. PEYROUTON (1966: 201) a écrit qu'au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, la France voyait l'Algérie comme « sa fille d'élection, le reflet de son propre génie ».

Les Français n'ont pas envahi la Tunisie et le Maroc, ils ont mis en place des protectorats à la place, en 1881 en Tunisie et 1912 au Maroc, aidant les dirigeants faibles à écraser la rébellion et à moderniser leurs pays, et à les diriger efficacement jusqu'à leur indépendance en 1956. Les relations entre les Français et ces derniers, deux nations «protégées», ont été beaucoup plus cordiales qu'entre la France et l'Algérie, et l'indépendance a été obtenue sans effusion de sang, bien que les mouvements

nationalistes ont eu une longue lutte avant d'atteindre leurs objectifs. En Algérie, cependant, la guerre d'indépendance a commencé avec l'insurrection de novembre 1954, sous le seul Front de Libération Nationale (FLN) et n'a pris fin qu'en 1962.

## 1.2. L'histoire

Pendant l'ère coloniale - 1830–1962 pour l'Algérie, 1881 - 1956 pour la Tunisie et 1912–1956 pour le Maroc - le français était la langue du pouvoir et du prestige, mais était limité à l'élite. La démocratisation de l'éducation signifie que plus de Maghrébins que jamais ont appris le français au cours des cinq dernières décennies, et de vastes progrès dans les communications de masse signifient que ces personnes sont de plus en plus exposées à la langue et à la culture françaises par une variété de moyens auparavant indisponibles - la télévision par satellite, matériel (vidéos, DVD) et Internet. Les gens du Grand Maghreb étaient conscients, comme jamais auparavant, de la langue, de la culture et de la civilisation de la France et du reste du monde occidental. Comme A. MOATASSIME (1992), entre autres, l'a noté:

Jamais le Maghreb n'a été autant francophonisé que pendant son indépendance, supposée être une période propice à sa (fausse) ré-arabisation. Mais aussi, jamais le Maghreb, notamment en Algérie, ne s'est autant interrogé sur son identité et son devenir culturel et civilisationnel qu'en ce début du troisième millénaire. (19-20)

De même J. GOUDROT (2016 : 103) affirme que « l'Algérie a fait plus pour aider à la diffusion de cette langue » que les autorités coloniales ne l'ont fait au cours des 132 années de présence française.

Cependant, il est également vrai que l'alphabétisation en arabe a augmenté de façon spectaculaire et que la même technologie de masse a permis une plus grande exposition à l'arabe. L'amélioration des communications et l'augmentation des possibilités de voyage signifiaient que la connaissance et les contacts avec d'autres pays arabes étaient beaucoup plus importants que jamais. Les habitants du Maghreb pouvaient regarder régulièrement les chaînes de télévision du Moyen-Orient et s'exposaient à la langue et à la culture du Moyen-Orient et des États du Golfe. De nouvelles idées sur l'identité arabe et musulmane ont pu circuler librement, en particulier parmi les jeunes de plus en plus instruits, qui n'avaient aucun problème à comprendre l'arabe de ces chaînes.

Les langues indigènes du Maghreb, connues en Occident sous le nom de berbère, étaient également disponibles sur Internet, et la production culturelle en berbère gagnait en popularité au Maghreb et à l'international. De plus, ces langues qui ont été marginalisées pendant des siècles, ont connu ces dernières années un changement radical de fortune. Autrefois considérées comme les langues obsolètes des communautés isolées et analphabètes, ces langues, aujourd'hui collectivement connues sous le nom de tamazight, sont reconnues à la fois par le Maroc et l'Algérie comme des langues valables pour l'éducation et méritent d'être étudiées.

Un autre élément rapproché par la technologie moderne est, bien sûr, la langue anglaise. Comme dans la plupart des pays du monde aujourd'hui, l'anglais est de plus en plus nécessaire dans une gamme de domaines en Grand Maghreb, est ajouté à la variété des choix linguistiques disponibles pour les gens. L'accès à une telle diversité linguistique et culturelle peut être considéré comme enrichissant ou comme accentuant l'insécurité linguistique et culturelle. Comme le souligne L.H. SKALLI (2000: 33), «la connectivité croissante entre les expériences globales / locales donne une plus grande visibilité aux angoisses plus anciennes concernant la pureté ou l'authenticité de l'identité culturelle ». Au Maghreb, comme dans d'autres pays postcoloniaux, les questions d'identité culturelle sont une préoccupation permanente et le rôle de la langue et de la culture de l'ex-colonisateur est une question particulièrement épineuse.

L'Algérie, le Maroc et la Tunisie ont constitué une partie importante de l'Empire français au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, et bien qu'ils aient accédé à l'indépendance il y a une cinquantaine d'années (1956 pour le Maroc et la Tunisie, 1962 pour l'Algérie), ils continuent d'être étroitement liés, et restent des membres importants de la communauté francophone internationale. Chaque pays a mené une politique d'arabisation destinée à retirer la langue française de la vie publique et à la remplacer par l'arabe, mais le français continue d'être une langue importante dans de nombreux domaines de la vie (F. LAROUSSE, 1997). La proximité du Maghreb avec la France métropolitaine, le nombre extrêmement élevé de ressortissants maghrébins vivant en France, et le volume des échanges et des affaires entre la France et les pays du Maghreb contribuent tous à la poursuite de l'impact de la langue et de la culture françaises sur le Maghreb .



### 1.2.1. L'ère postcoloniale

L'histoire de l'Algérie indépendante peut être divisée en trois périodes. La première correspond à la présidence d'Ahmed Ben Bella (1962-1965) renversé lors d'un coup d'État sans effusion de sang par Houari Boumediene (1965-1978). Au cours de ses treize années au pouvoir, Boumediene a créé un gouvernement centralisé fort, basé sur un système à parti unique (FLN - Front de Libération Nationale). À sa mort en 1978, des progrès rapides ont été accomplis dans la formation professionnelle, rendant possible l'algérienisation des cadres et l'arabisation du système éducatif.

La deuxième période, de 1979 à 1992, correspond à la présidence de Chadli Bendjedid, qui a entamé une politique de libéralisation du régime. Cette période a vu l'émergence de nombreuses associations politiques soutenues par une presse florissante ainsi que des maisons d'édition indépendantes. Elle a également témoigné de l'émergence de l'islamisme comme alternative idéologique au système de parti unique. À cette époque, il y a eu deux violentes émeutes. La première a éclaté en mars 1980 dans la région berbère de Kabylie contre l'arabisation et en faveur de la reconnaissance du berbère comme langue nationale. La seconde s'est produite en octobre 1988 à Alger et dans d'autres grandes villes, en faveur de la démocratie, faisant entre 200 et 500 morts et conduisant à 355 arrestations (J. GOUDROT, 2016: 64). Ces événements ont marqué un tournant dans la vie politique algérienne, car ils soulignent le «*début de la tentative islamiste pour le pouvoir*» (*ibid.*: 116). Les premières élections libres de décembre 1991 ont provoqué une victoire écrasante pour le FIS (Front islamique du salut), qui à son tour a provoqué l'annulation des élections par l'armée et la démission du président.

La troisième période, de 1992 à nos jours, correspond à la période de terreur déclenchée par cette rupture du processus démocratique et les différentes tentatives de «réconciliation nationale». Elle révèle une société remplie de rivalités et de contradictions: «islamiste / laïque, arabophone / francophones, civils / militaires, berbères / arabes, socialistes / libéraux, patriarcaux / femmes «libérées» » (Kh. TALEB-IBRAHIMI 1997 : 193). M. BENRABAH (1999 : 72) identifie cinq grands courants d'opinion: «la gauche, les arabistes, les berbéristes, les féministes et les islamistes». Cette instabilité politique semble avoir atteint une fin relative avec l'élection de Bouteflika en 1999 et sa réélection en 2004.

Le Maroc était politiquement stable pendant la majeure partie du dernier demi-siècle. Le premier roi de l'Etat indépendant, Mohammed V, mourut en 1961, succédant à son fils Hassan II. Après avoir survécu aux coups d'État militaires dans les années 1970, Hassan II a gouverné d'une main ferme et a été critiqué par des groupes de défense des droits de l'homme pour sa suppression de l'opposition au Maroc. Au cours des dernières années de son règne, il a permis à la démocratie parlementaire de se développer et a promis de plus grandes libertés. À sa mort en 1999, son fils Mohammed VI a pris la relève, s'engageant à faire avancer le pays vers un plus grand pluralisme politique et un libéralisme économique.

Mohammed VI n'a pas été totalement couronné de succès dans ses tentatives d'établir une plus grande transparence dans le gouvernement et une plus grande justice dans la société, mais à bien des égards, le pays s'est modernisé au cours de son règne. Une question importante qui est finalement abordée en 2003 est la réforme tant attendue du Moudawana, le code de la famille qui a maintenu les femmes dans une position de servitude. Les femmes marocaines jouissent désormais de droits bien plus grands qu'autrefois, même si elles ne sont toujours pas mieux loties que les femmes tunisiennes. Depuis 2000, la réforme de l'éducation a vu une amélioration rapide du nombre d'élèves, mais les taux d'analphabétisme restent élevés et le fossé entre les riches et les pauvres, ainsi que la ville et la campagne, reste large (F. BENZAKOUR, D. GAADI, A. QUEFFÉLEC, 2000).

Par certains aspects, la Tunisie est le pays qui a le mieux réussi la transition du protectorat vers un État-nation à part entière. Politiquement, il était stable, avec Habib Bourguiba restant au pouvoir jusqu'à ce que son Premier ministre, Zine el-Abidine Ben Ali, prenne le relais dans un " coup d'État médical " en 1987, déclarant que Bourguiba n'était plus apte à gouverner, pour les motifs de la sénilité. Bourguiba était déterminé à transformer la Tunisie en un pays moderne et avait une vision très laïque, fermement opposée au fondamentalisme islamique. Il avait introduit de nombreuses réformes, notamment dans des domaines tels que l'émancipation des femmes qui faisait de la Tunisie l'un des pays musulmans les plus laïques. Ben Ali a également adopté une ligne ferme avec les fondamentalistes, il était considéré comme un modernisateur (F. LAROUSSE, 1997).

Aujourd'hui, les trois pays sont confrontés à des problèmes culturels difficiles : bien qu'ils aient opté pour l'arabisation et une identification plus étroite avec le monde arabe, certaines personnes de la région aspiraient à adopter un style de vie européen. Le Maroc et la Tunisie tentent depuis des années de rejoindre l'Union européenne. Ces dernières années, la question du fondamentalisme islamique est devenue plus aiguë et les tensions qui en découlent sont grandes. La population musulmane majoritaire et la nature islamique déclarée de l'État n'ont pas été protégées contre les attaques terroristes, qui ont eu lieu à nouveau au Maroc et en Algérie en avril 2007.

Nous passons maintenant à un aperçu de la situation de contact linguistique qui s'est imposée au cours des siècles au Maghreb, alors que différentes langues se sont trouvées non seulement en contact, mais aussi en concurrence.

### **1.2.2. Concurrence linguistique**

Les peuples autochtones du Maghreb, les Berbères, ont résisté au passage au latin ou à la langue de tout autre envahisseur jusqu'au septième siècle, lorsque les Arabes ont introduit l'arabe, la langue de la révélation divine. Même aujourd'hui, il y a encore des Berbères non arabophones. Toutefois, une situation diglossique a évolué dans laquelle l'arabe est la langue H pour les fonctions religieuses, administratives et autres fonctions formelles. Au cours de plusieurs siècles, le bilinguisme est également devenu la norme dans les villes, et bien plus tard dans les zones rurales, alors que les colons arabes se mêlaient à la population autochtone. Le turc, en revanche, malgré des siècles de domination ottomane en Algérie et en Tunisie, semble avoir eu aussi peu d'influence linguistique que le latin. Cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'il n'y a jamais eu de population turque importante dans la région, ni aucune tentative d'intégration culturelle. De plus, les Turcs, en tant que musulmans eux-mêmes, vénèrent l'arabe et ne cherchent pas à le miner. Les Français, en revanche, ont cherché à assimiler l'Algérie culturellement et linguistiquement, et à créer une élite francophone dans les deux autres pays. Le résultat de ces politiques peut être décrit comme une situation de triglossie, qui existe encore aujourd'hui, où le français, comme l'arabe standard, est la langue H. Bien que le français soit rarement parlé comme langue maternelle, son acquisition est considérée comme précieuse et son usage est répandu dans divers domaines. Deux autres langues européennes doivent également être prises en compte, l'espagnol au Maroc, où il était autrefois largement parlé, et l'anglais, qui dans toute la région offre

une concurrence croissante au français. Nous allons maintenant examiner chacune de ces langues tour à tour.

Le terme «berbère» recouvre en fait un continuum de langues apparentées mais pas toujours compréhensibles les unes des autres, appartenant à la famille hamito-sémitique, qui est de loin liée à l'arabe et à d'autres langues sémitiques. Les Berbères eux-mêmes utilisent un autre terme pour désigner la communauté berbère, Imazighen (singulier, amazigh), avec le dérivé Tamazight pour la langue, pour englober toutes les variétés, pas seulement celle du Maroc (Moyen Atlas) traditionnellement appelée Tamazight. Ce terme est utilisé dans le mouvement culturel berbère moderne qui tente d'unir les différentes tribus et variétés, dans leur lutte pour la reconnaissance culturelle et la survie. Les Imazighen vivent non seulement au Maghreb, mais dans une zone beaucoup plus large de l'Afrique du Nord-Ouest, s'étendant à travers la Libye jusqu'au Sahara.

Ces langues, souvent appelées «dialectes» ou même «patois», sont encore largement utilisées en Algérie et au Maroc, peut-être jusqu'à 40% de la population BOUKOUS (1995: 10). En Tunisie, cependant, probablement moins de 1% de la population est de langue berbère. Les estimations diffèrent énormément, cependant, et en l'absence de données de recensement sur le sujet, il est impossible de connaître les vrais chiffres.

Il existe peu de preuves documentaires de la présence de ces langues au Maghreb, puisque l'écriture, le tifinagh, qui est utilisé dans d'autres parties de la zone tamazight, n'y a apparemment jamais été connue. Au Maghreb, ces langues survivent presque exclusivement sous forme parlée, leur histoire culturelle se transmet oralement au cours des siècles. Ce manque de forme écrite a contribué au développement d'une situation diglossique, car cela signifie que l'arabe devient la langue évidente d'administration et d'éducation, et donc la langue H, tandis que les langues berbères sont reléguées dans les domaines L.

Cet exemple de diglossie est apparu parallèlement à une autre forme plus pure, en fait, l'un des exemples originaux de Ferguson (1959), impliquant deux variétés d'arabe: dialectal et classique. Il faut mentionner que le terme «arabe» désigne un continuum de langues allant de la langue classique du Coran, en passant par «l'arabe standard

moderne» aux dialectes régionaux et nationaux qui ne sont pas tous mutuellement compréhensibles. Toutes ces variétés sont liées, mais il existe une croyance répandue parmi les arabophones que seul l'arabe «classique», la langue du Coran et la forme écrite moderne qui lui est directement liée, peuvent être considérés comme de l'arabe «réel»; les dialectes que les gens parlent, et qui changent donc avec le temps pour refléter les changements sociolinguistiques sont considérés comme des déformations de la vraie langue, et donc intrinsèquement inférieurs. Cependant, comme le souligne O. MOUHSSINE (1995: 52), si la langue " classique " a réussi à rester " pure ", ou intacte par le changement au cours des siècles, c'est simplement parce que les " dialectes " ont changé, pour faire face à la réalité de la vie quotidienne.

Une situation diglossique est ainsi apparue car la langue écrite, utilisée à des fins religieuses et, dans une moindre mesure, pour l'éducation et l'administration, est restée relativement inchangée, tandis que les dialectes, largement utilisés à des fins quotidiennes, ont évolué très différemment. Depuis des siècles, l'arabe dialectal a fonctionné comme une langue L, utilisée pour tous les types de discours dans la vie quotidienne, mais n'ayant aucune forme écrite; l'arabe classique détient toutes les fonctions H - religion, administration, éducation et médias. Les dialectes sont acquis comme langues maternelles, tandis que la langue classique ne s'acquiert que par les écoles et n'est utilisée que sous sa forme écrite ou dans une fonction liturgique.

En plus de ces deux formes de diglossie, le bilinguisme tamazight-arabe s'est inévitablement développé dans toute la région, alors que Arabes et Berbères interagissaient, échangeaient, se mariaient et vivaient ensemble. En raison du prestige plus élevé de l'arabe, il y a eu une tendance à passer à l'arabe, mais le bilinguisme persiste, et bien qu'il n'y ait plus beaucoup de locuteurs monolingues tamazight, il y en a encore un grand nombre qui sont bilingues. Malgré le prestige et la valeur pratique de l'arabe, les langues européennes sont devenues importantes au Maghreb depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, notamment l'espagnol et le français.

L'espagnol a une relation de longue date avec le Maghreb, et l'Espagne a tenté d'occuper une partie du Maroc à partir du XV<sup>e</sup> siècle. L'espagnol n'a pas vraiment eu d'impact significatif sur le Maroc, et encore moins dans le Nord, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. L'immigration espagnole au Maroc et en Algérie était considérable dans les années 1830 et 1840, à la suite d'une longue

sécheresse dans le sud-est de l'Espagne et des bouleversements politiques du XIX<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, cependant, il ne reste que deux enclaves espagnoles, Ceuta et Melilla, sur la côte méditerranéenne du Maroc, et la langue espagnole est généralement en déclin, bien que la modernisation de l'Espagne depuis la fin de l'ère franquiste, et sa proximité géographique la rendent très attractive pour les Marocains souhaitant émigrer. Cela fait de l'espagnol une langue attrayante et utile pour les gens du nord du Maroc, sinon ailleurs dans la région.

Le français, en revanche, avait une influence profonde dans toute la région, même s'il n'y a eu une présence française que depuis 1830. La croyance française en la «mission civilisatrice» de leur langue a conduit à une volonté de créer une élite qui penserait et agirait comme eux, tout en gardant la masse de la population analphabète. La grande majorité de la population des trois pays est restée analphabète, car cela convenait aux élites françaises et locales, mais pour ceux qui aspiraient au pouvoir, le français a remplacé l'arabe. Ils ont ainsi transformé une situation déjà diglossique en une situation triglossique pour un petit pourcentage de la population dont le français est devenu une nouvelle langue H. Il ne pouvait pas supplanter l'arabe en termes de prestige religieux, mais il est rapidement devenu la langue H pour l'administration, l'éducation et de vastes domaines de l'économie et des affaires. Le succès rapide du français est dû en partie au fait que c'était la langue du groupe le plus puissant de la société, mais il a été propulsé par l'état déclinant des infrastructures existantes et la nature stagnante de l'arabe standard.

L'économie et le système politique, comme indiqué précédemment, étaient faibles et cela était la justification de l'intervention française en Tunisie et au Maroc. Les Français ont donc imposé leur système et opéré dans leur langue. En Algérie, ils ont simplement succédé aux colonisateurs précédents et ont de nouveau imposé leur propre système et leur propre langue. Le système éducatif était également en déclin, même si en Algérie les taux d'alphabétisation des hommes étaient estimés à 40 ou 50% de la population (G. GRANDGUILLAUME 1983: 186). Dans le cadre de leur politique d'assimilation et de leur tradition administrative de normalisation, les Français ont détruit le système éducatif existant en Algérie et imposé le leur, dans lequel le français était la seule langue d'enseignement. La majorité de la population algérienne a refusé d'envoyer ses enfants à l'école française, par crainte que cela ne conduise non seulement

leurs enfants à adopter la culture française mais, pire encore, à adopter le christianisme (M. BENRABAH 1999: 49). Leurs craintes ont été confirmées par le rôle important joué dans l'éducation par les missionnaires jésuites (Pères Blancs et Sœurs Blanches). Si cette attitude allait changer plus tard, notamment après la Seconde Guerre Mondiale, lorsque de nombreux Algériens ont commencé à reconnaître la valeur de la connaissance de la langue du colonisateur et à exiger une éducation en français à la fin de l'ère coloniale, à peine 15% de la population savait le français.

En Tunisie et au Maroc, différentes techniques ont été employées et le traumatisme culturel était beaucoup moins grave que celui vécu en Algérie. Dans les deux pays, l'enseignement du français fût antérieur à la création du Protectorat, où les écoles françaises étaient considérées comme « *un moyen d'établir une présence, un outil pour «apprivoiser» les gens et les rapprocher* » (1916, cité dans SEUX 1997: 98). En Tunisie, le système bilingue était calqué sur le Collège al Sadiki, qui a produit les nationalistes occidentalisés de la classe moyenne représentés par Bourguiba. Dans les deux pays, à la veille de l'indépendance, environ 10% seulement de la population autochtone était scolarisée. Cela signifie que l'élite, qui était au pouvoir, avait tendance à être bilingue en français et en arabe, et donc le français était considéré comme un atout distinct dans la société postcoloniale.

Bien que nous ayons utilisé le terme générique français pour désigner la langue coloniale, il ne faut pas supposer que le français est largement parlé à un degré élevé de compétence. Des sociolinguistes tels que Y. DERRADJI (2005) et F. BENZAKOUR (2004, 2007) font référence à plusieurs niveaux de français au Maghreb. Il y a donc l'acrolecte, ou français standard, à une extrémité du continuum, et le basilecte, ou variété la moins prestigieuse, à l'autre. L'acrolecte est utilisé en situation formelle par l'élite et plus généralement par des personnes à haut niveau d'éducation. Le basilecte est le style de français utilisé par ceux que F. BENZAKOUR appelle le «*petit peuple*» - des personnes peu scolarisées, qui ont appris le français de manière informelle par contact avec des francophones, par exemple dans leurs rôles de personnel de maison, de guides touristiques non officiels et ainsi de suite (F. BENZAKOUR 2007: 52). Entre ces deux pôles se trouve une variété intermédiaire - ou plusieurs variétés - connue sous le nom de mésolecte. F. BENZAKOUR considère cette variété comme la plus répandue au Maroc au moins, la décrivant comme la variété qui a été adoptée par les Marocains comme la

leur : elle emprunte beaucoup aux langues locales, utilise des néologismes et, si elle n'a pas le prestige du français standard, elle est précieuse comme marqueur d'identité, car il s'agit essentiellement du "français marocain".

### **1.3. Politiques linguistiques postcoloniales des États maghrébins**

#### **1.3.1. Algérie : un débat passionnel**

En Algérie, le débat linguistique revêt souvent un caractère passionnel, constamment nourri par d'âpres luttes pour le pouvoir (A. MOATASSIME, 1992). La langue représente à la fois un enjeu *identitaire* et un *combat politique* permanent. L'arabisation a en particulier suscité beaucoup de polémiques depuis l'adoption de la loi de juillet 1998 concernant la généralisation de la langue arabe dans la vie publique. Cette loi a relancé le vif débat entre arabophones et francophones.

Les premiers sont partisans d'une *arabisation totale*, les seconds sont pour le maintien du français comme langue d'une modernisation nécessaire. Pour les arabophones, l'arabisation n'est que l'issue finale d'un processus entamé dès l'indépendance contre la colonisation française et ses efforts pour imposer le français comme langue officielle. C'est le moyen de tourner la page sur de nombreuses souffrances et sur une *véritable déculturation*. En réclamant leur indépendance, les Algériens aspiraient à un retour de la culture et de la langue arabe. C'est une des revendications essentielles de l'appel au soulèvement national inscrit dans la charte de novembre 1954. Les francophones ont fait valoir que l'arabisation est un handicap pour le pays car elle entraînera la disparition ou la non-reconnaissance officielle du français et du kabyle.

Kh. TALEB-IBRAHIMI (1995) a analysé la longue lutte pour le pouvoir qui se poursuit encore aujourd'hui, et dans laquelle l'arabisation est un enjeu de premier plan. Cette lutte oppose les élites arabophones et francophones, les arabisants traditionalistes et les arabisants éclairés, les communautés arabophones et berbérophones, les intellectuels et les cadres formés dans les écoles à ceux qui sont monté par le rang, ceux qui ont eu une formation occidentale à ceux qui ont été formés au Moyen Orient.

Le débat linguistique entre arabisants et francophones sous-tend un débat politique entre tenants de la tradition (fortement influencés par le courant islamiste) et les militants pour une véritable démocratisation du pays. Le pouvoir politique s'est



constamment engagé dans ce débat sans une véritable vision à long terme. C'est par des stratégies opportunistes assurant sa survie politique qu'il a pactisé avec les uns (arabisants) en ménageant certaines revendications des autres. La seule constante mise en œuvre par l'État est la tenue d'un discours sur l'arabisation s'inscrivant dans la suite de la mobilisation anti-coloniale.

L'arabisation de l'Algérie est en fait un processus progressif mis en place dès l'indépendance. En arabisant l'environnement et le système éducatif à partir des années 70, les dirigeants n'ont fait que concrétiser une des revendications du FLN. Il s'agit par conséquent d'une décision qui se voulait *populaire et légitime*. Il était d'ailleurs difficile d'arabiser à brève échéance le système éducatif puisque la colonisation a pratiquement éliminé l'arabe de l'école, ne le faisant figurer que parmi les « langues mortes » et le mettant en concurrence avec le berbère et l'arabe dialectal.

La politique algérienne d'arabisation s'est heurtée à de multiples difficultés matérielles et en particulier au manque d'enseignants. Le recrutement de milliers d'instituteurs du Moyen Orient a permis d'entamer l'arabisation du système éducatif en dépit de la résistance du milieu enseignant, d'autant plus forte que l'ordre d'enseignement est plus élevé. L'arabisation de l'enseignement primaire est pratiquement réalisée en 1975. Le même processus est adopté en ce qui concerne l'enseignement secondaire avancée, Toutefois, l'enseignement supérieur a résisté, ce qui compromettrait l'ensemble de la réforme puisque des élèves formés en arabe ne pouvaient entrer à l'université. De la même façon, l'arabisation de l'administration a rencontré des difficultés du même ordre (G. GRANDGUILLAUME, 1983).

Mais, dans le même temps, le français est resté paradoxalement la langue clef des transactions économiques largement étatisées et contrôlées par l'État. Dans le domaine de l'éducation, le français occupe également une place privilégiée par une politique linguistique scolaire qui favorise l'apprentissage du français dès la quatrième année primaire avec un nombre important d'heures d'enseignement.

La crise identitaire actuelle en Algérie s'enracine dans la résistance à la colonisation et l'aspiration contradictoire à une *modernité incarnée par l'occident* et par l'ancienne puissance coloniale. Elle s'est prolongée au-delà de l'indépendance avec une plus grande acuité car les instances productrices de repères identitaires n'ont pas

pleinement joué leurs rôles : *l'État, la religion, la famille et l'école* sont sur-politisés ou en crise. Les différentes valeurs sont portées par des acteurs du champ social et culturel, exclusifs les uns des autres : arabisants, francisants, berbéristes, religieux et laïcisants, traditionalistes et modernistes (O. LARDJANE, M. HADDAB, Kh. TALEB-IBRAHIMI, 1997). Peu d'espaces ont été ouverts à la négociation, au compromis ou à des stratégies consensuelles.

On comprend alors pourquoi S. CHAKER (1998) insiste sur le caractère *éminemment identitaire* de la revendication berbère. En Kabylie, il s'agit de la revendication d'une minorité culturelle pour sa reconnaissance comme une *entité linguistique et culturelle particulière*.

Ce qui est demandé est l'inscription constitutionnelle et géographique d'un particularisme objectif et des droits culturels qui en découlent, notamment celui de vivre dans et par sa langue.

Entre d'une part l'imposition de l'arabe classique comme seule langue institutionnelle et d'autre part, la situation actuelle marquée en Algérie par une dualité arabe/français et l'absence d'une reconnaissance institutionnelle du berbère, il nous semble qu'il y a place pour un plurilinguisme additif.

Pour valoriser la langue arabe écrasée par la colonisation, il n'est pas nécessaire d'exclure le berbère ou le français. Par des mesures législatives, qu'il est lui-même incapable d'appliquer, l'État a utilisé l'arabisation comme une stratégie politique :

Dans l'administration, une ordonnance de 1968 contraint les fonctionnaires à apprendre l'arabe dans un délai de trois ans. Les hauts fonctionnaires s'en font dispenser par décret. Pour les autres, le résultat n'est sans doute pas atteint, car les manifestants ont réclamé encore en 1980. Bien plus, une loi votée par l'Assemblée nationale le 26 janvier 1991, pour une application le 5 juillet 1992, doit imposer la généralisation de l'emploi de la langue arabe : mais cette loi elle-même est reportée en 1992, puis reprise en 1996. (G. GRANDGUILLAUME, 1998, p. 19)

Selon G. GRANDGUILLAUME, le mouvement d'arabisation suscite une double résistance. Une hostilité venue des milieux francophones ; ne peut s'exprimer ouvertement sans être taxée de '*parti français*'. Ce courant souligne la baisse du niveau

scolaire et l'inadaptation de l'appareil technique et administratif à l'expression en arabe classique. Ce mouvement se traduit donc par une option en faveur du bilinguisme. L'élite sociale qui l'exprime a cherché à maintenir ses enfants dans le bilinguisme jusqu'à l'interdiction des écoles privées en 1976, puis par l'interdiction de fréquenter les établissements français à l'encontre des élèves algériens, en 1988.

L'autre courant de résistance vient des berbérophones, notamment les Kabyles qui ont trouvé un appui dans l'émigration, puis la revendication s'affirme en Algérie même. Cette résistance s'est traduite par des émeutes en Kabylie, en 1980, puis s'est incarnée dans le mouvement culturel berbère, qui obtient en 1995 une reconnaissance officielle de la langue berbère et cela continue.

À cette double résistance principale, nous pouvons ajouter celle des islamistes radicaux qui ont poussé le gouvernement à aller plus vite dans la voie de l'arabisation totale et celle des cadres politiques *arabisants modérés*, qui tout en soutenant l'arabisation, ont gardé des *espaces francophones* pour leurs intérêts en tant que classe sociale privilégiée. Soulignons enfin que le français, par les liens internationaux qu'il permet, procure un espace d'expression et de liberté pour le mouvement féministe algérien.

### **1.3.2. Maroc : Des changements dans la continuité**

L'évolution par rapport au berbère au Maroc est presque parallèle à celle de l'Algérie. Certes le berbère n'a pas fait au Maroc l'objet d'un ostracisme militant, il n'en demeure pas moins que la politique linguistique de l'État marocain a exclu le berbère de tout le système socio-éducatif formel :

...Et dans le champ idéologique marocain, la stigmatisation du 'berbérisme' et de toute demande de reconnaissance de la réalité berbère n'a pas été moins virulente qu'en Algérie. Des nationalistes traditionnels à l'extrême Gauche, la référence à la berbérité a toujours été perçue et condamnée comme tentative de division, une atteinte à l'unité de la nation. Au Maroc, c'est le roi en personne, et apparemment « à froid », qui a officiellement soulevé le couvercle dans son discours du 20 août 1994 dans lequel il prenait position en faveur de l'enseignement des dialectes berbères' (S. CHAKER, 1998, p. 26).

Quoi qu'il en soit, le Maroc demeure le pays du Maghreb où le bilinguisme (berbère, arabe) est le plus répandu. Comme le souligne A. BOUKOUS (1995), la majorité de la population *imazighen* (berbère) est bilingue. Les gens qui parlent

différents dialectes berbères (*tamazight, tashelhait, tarifyt*) apprennent l'arabe dialectal comme seconde langue.

Leur degré de compétence bilingue est déterminé principalement par les facteurs géographiques. Les *imazighens* qui maîtrisent l'arabe sont ceux qui habitent dans ou à proximité des villes. Mais, cette maîtrise décroît dès que l'on s'éloigne des concentrations urbaines vers les montagnes où le contact avec les arabophones est limité. Dans ces dernières régions, la langue *tamazight* continue d'être la langue de communication entre Imazighens. L'arabe est simplement utilisé comme une langue liturgique (*ibid.*).

Par le développement de la scolarisation formelle, l'État marocain favorise le recul du monolinguisme berbère. La compétence bilingue berbère/arabe s'accroît chez les plus jeunes ayant bénéficié d'une scolarité plus longue et elle est plus prononcée chez les hommes que chez les femmes (*ibid.*).

Il est utile de rappeler que le Maroc à l'instar de la Tunisie n'est pas formellement colonisé et annexé comme l'Algérie mais « *bénéficiait* » d'un *protectorat français*. Les autorités françaises ont ainsi concédé le maintien d'une certaine présence de la monarchie en matière religieuse notamment. La royauté maintient donc un droit de regard sur la religion et par conséquent garantit indirectement le maintien de l'arabe classique. Les écoles coraniques jouent à ce propos un rôle important. Le Dahir berbère promulgué par les autorités protectorales a cherché à diviser les Marocains en ôtant de l'entité arabe la composante berbère de la population et en tentant de réduire l'influence de l'islam. L'arabisation qui est revendiquée par le Parti Nationaliste et non par le Palais avait pour objectif de mobiliser le peuple autour de la défense de la langue arabe et de l'islam.

Après l'indépendance, les liens entre pouvoir politique et spirituel se sont maintenus et l'État marocain a développé l'usage de la langue arabe notamment dans l'enseignement et l'administration tout en maintenant l'emploi intensif du français dans certains secteurs. Toutefois, cette relative continuité en matière de politique linguistique est de plus en plus menacée par les changements socioculturels qu'a connus le Maroc ces dernières décennies. Les contestations sociales en 1981 à Casablanca ont marqué une rupture dans l'agencement traditionnel des pouvoirs. Comme le montre A.

BOUKOUS (1999) des questions sensibles au Maroc comme *la couronne, l'armée, le pouvoir, les rapports de domination* commencent à être abordées. Les mutations rapides ont entamé les assises traditionnelles du pouvoir et ses relais habituels (*Ibid.*).

A. BOUKOUS a remarqué que la crise actuelle au Maroc est le résultat d'une politique qui n'a pas pris en considération le problème de l'éducation et de la culture. Le plurilinguisme est un vrai défi. Cinquante ans sont passés à la recherche d'une *solution introuvable*. La responsabilité des intellectuels est à cet égard importante. Les intellectuels préfèrent s'approcher du pouvoir plutôt que du peuple. Ils n'osent pas directement s'adresser à lui. Ce ne sont pas les jeunes qui sont bloqués, mais l'élite. Il y a une espèce de peur criante de toucher le peuple au cœur, de l'approcher (O. LARDJANE, M. HADDAB, Kh. TALEB-IBRAHIMI, 1997)

Pour désamorcer ces tensions, le pouvoir a décidé de concéder quelques droits linguistiques à la « minorité » berbère. Reste à vérifier sur le terrain l'impact réel de cette ouverture.

### **1.3.3. Tunisie : Flexibilité et ambivalences**

En raison de la quasi-absence du berbère, le débat linguistique en Tunisie est beaucoup moins conflictuel. Tout en renforçant l'arabe dans l'enseignement et la production culturelle, le gouvernement tunisien n'exclut pas le français. D'ailleurs l'arabisation de l'enseignement n'a jamais été une volonté de longue durée. L'arabe a un peu amélioré sa position au détriment du français notamment à l'école primaire. Mais, la présence du français dans la presse et les moyens audiovisuels reste forte. Sur ce point des similitudes avec le Maroc et l'Algérie sont observables (F. LAROUSSE, 1997).

Toutefois, contrairement au Maroc qui a préservé l'enseignement religieux, le gouvernement tunisien a démantelé après l'indépendance l'enseignement *coranique et zeitounien* fortement marqué par l'islam et la langue arabe dans un souci d'unifier les systèmes d'enseignement et pour conduire le pays vers la *modernité et la laïcité*. L'éducation formelle est devenue le monopole des institutions publiques. Même le libéralisme débridé mis en place à partir des années 70 n'a pas vraiment ouvert le domaine de l'éducation au secteur privé. La confiance dans l'enseignement publique largement bilingue (arabe/français) demeure d'actualité.

Cette orientation n'est pas sans liens avec le triomphe à la veille de l'indépendance du courant *nationaliste* et *pragmatique* de Bourguiba au détriment du courant *nationaliste* et *arabisant* de Ben Youssef. Toutefois, si Bourguiba s'est toujours voulu moderniste, voire *francophone*, sa maîtrise de l'arabe et le fait qu'il a toujours donné ses interminables discours en dialecte arabe tunisien n'a pas permis à ses adversaires de le taxer de francophile, ni de contester sérieusement la politique linguistique suivie par son gouvernement.

#### **1.4. Problèmes de politique linguistique communs au Maghreb**

La dualité entre *arabe dialectal* et *arabe classique* est présente dans les trois pays maghrébins. Cependant, c'est en Algérie qu'elle se pose d'une manière de plus en plus aiguë puisque la langue arabe classique est gommée par la longue période de colonisation. Dans un souci de rattraper une partie de sa mémoire linguistique engloutie, le gouvernement algérien mène une politique linguistique hasardeuse maniant volontarisme, démagogie et incohérence. Cette dualité linguistique est aussi présente dans les deux autres pays du Maghreb. Des stratégies complexes et multidimensionnelles sont déployées par l'élite politique et économique pour garder les privilèges liés à la maîtrise du français et de l'arabe classique.

Une autre dualité peut être observée entre le français et l'arabe classique. Elle est également présente à des degrés divers dans les trois pays.

Certains chercheurs maghrébins ont observé la médiocrité du bilingue maghrébin (arabophone/francophone). Ainsi, S. GARMADI (1972) estime qu'à quelques exceptions d'individus doués, aussi à l'aise en français qu'en arabe et qui appartiennent évidemment à l'élite, le bilingue tunisien « apparaît aussi médiocre dans l'une que dans l'autre langue ». L'orateur bilingue tunisien arrive rarement à dépasser le stade d'une relative correction linguistique pour atteindre celui de l'élégance que ce soit en français ou en arabe.

D'autres observateurs estiment que la question se pose encore au niveau de la diglossie *arabe classique/arabe dialectal*. Pour reprendre l'expression de Mohamed Charfi (ancien ministre tunisien de l'éducation) « écrire une langue qui ne se parle pas (arabe classique) et parler une langue qui ne s'écrit pas (arabe dialectal) » est un

dualisme qu'un peuple ne peut supporter très longtemps tant du point de vue éducatif qu'économique.

La prise en comptes des dialectes locaux est souvent absente des préoccupations des intellectuels nationaux. Ce qui d'une part, laisse se développer l'antagonisme arabe classique / français. D'autre part, comme la défense des dialectes arabes est habituellement effectuée par les intellectuels *francophones* et *même français*, cela provoque des accusations parfois justifiées de mépris de l'arabe classique.

Face aux revendications pour la reconnaissance du berbère et de l'arabe dialectal, les États maghrébins mettent habituellement en évidence les risques pour la cohésion des pays. Or, l'absence de planification linguistique à long terme contribue au maintien des antagonismes sociaux et régionaux liés à la langue et marque l'incapacité des États Maghrébins à combiner la cohésion sociopolitique et diversité culturelle.

Ayons d'abord la « volonté » de créer une certaine unification linguistique. Il nous semble important de sortir des clivages symboliques et déterminer les langues, parmi toutes celles qui sont utilisées dans la région, qui pourront satisfaire le plus grand nombre de fonctions sociales et accompagner le développement économique de la région.

Moderniser l'arabe classique nécessite sa *déconnexion symbolique* de la religion. Or, l'arabe classique de part son caractère élitiste est parfois considéré à tort nous semble-t-il comme intouchable et imperméable à toute innovation profonde.

Le français demeure une langue élitiste symbole de la réussite sociale et reste omniprésent dans les secteurs de l'économie et de l'ouverture sur l'international. Il n'en reste pas moins la langue de l'ancien colonisateur.

À l'évidence, l'arabe dialectal est populaire et régulièrement utilisé. Il est très présent dans la famille, la musique, la poésie et le théâtre. Mais, cette forme d'arabe ne s'écrit pas.

Il est utile de se demander pourquoi cette unicité de langue si inaccessible est tant désirée. La diversité n'est-elle pas un signe de richesse et d'ouverture ? Qu'on le veuille ou non, les langues utilisées au Maghreb contribuent à la richesse de son patrimoine culturel. Cette diversité culturelle est une réalité, pas forcément un signe de faiblesse.

Or, beaucoup sont enclins à voir dans le plurilinguisme une perte identitaire. Autrement dit, une aliénation culturelle à éviter.

La lutte pour l'indépendance a abouti à une double dichotomie au Maghreb. La première est celle constatée entre les élites dirigeantes *nationalistes ou modernistes* et les masses populaires -souvent analphabètes- qui ont soutenu les mouvements nationaux de libération (A. MOATASSIME, 1992).

C'est en particulier la radio et la télévision maghrébine qui ont été marquées par l'arabisation en *arabe médian*. Le résultat est que leurs messages deviennent incompréhensibles pour une partie de l'audience. Pourtant, les progrès de l'enseignement de l'arabe classique et sa convergence vers un arabe médian diminue progressivement le ce décalage.

Mais, le manque de spontanéité demeure et dans certains cas on va jusqu'à l'impossibilité même de s'exprimer clairement. On le voit immédiatement dans les rares reportages de terrain que les télévisions maghrébines réalisent où les interlocuteurs tentent difficilement de combiner arabe classique, dialectal avec parfois des mots en français.

Le pluralisme linguistique amène le pouvoir à se raidir sur la *langue officielle unique*, tentant de se légitimer par le rejet de la langue française, et en reconduisant sur les langues maternelles (arabe dialectal, berbère), et par conséquent les groupes sociaux qui les utilisent, le mépris colonial. Ces langues maternelles sont refoulées dans la sphère privée, dans une certaine clandestinité. Le rapport de la société à son État est essentiellement un rapport de force, voire de violence. Il n'y a pas de reconnaissance de la légitimité des parlers populaires (G. GRANDGUILLAUME, 1998).

L'arabisation militante et linéaire a contribué à la marginalisation de plus en plus forte des dialectes populaires ce qui aggrave les tensions entre pouvoirs et citoyens (Kh. TALEB-IBRAHIMI, 1995). Ces derniers se trouvent souvent devant des discours politiques creux dans lesquels ils ne saisissent pas toutes les subtilités. L'écart déjà grand entre une culture officielle figée exprimée en arabe classique et une culture populaire quotidienne de proximité risque d'aboutir à la marginalisation des nombreuses couches de la population.



Dans les trois pays, les contradictions sont flagrantes entre les choix politiques (arabisation plus ou moins poussée) et leur mise en application réelle. Ainsi, l'élite qui impose la politique d'arabisation, continue paradoxalement à fonctionner et à vivre en français dans les domaines stratégiques de l'éducation et de l'économie. Pour compenser cette ambivalence, l'arabe maintient un quasi-monopole comme support du discours politique. Tout se passe comme si l'arabe possédait une fonction de légitimation historique du pouvoir politique alors que le français symbolisait l'ouverture vers le futur et les possibilités de mobilité sociale. Paradoxalement, la situation du français n'a pas été modifiée de façon sensible par l'Indépendance dans la mesure où la quasi-totalité des activités économiques et administratives importantes s'effectuent toujours en français.

## **2. La France et sa politique linguistique**

Cette deuxième section du présent chapitre, présente le cadre général de la planification linguistique en France.

Les mêmes principes et mentalités qui régissaient la manière dont les langues régionales minoritaires étaient traitées dans le passé déterminent désormais en grande partie la manière dont les langues des immigrés et de leurs locuteurs sont traitées et considérées.

La vision traditionnelle de la France, en termes de langue, est celle d'un pays monolingue. En fait, très peu de personnes hors de France savent que plus de 70 langues sont actuellement répertoriées comme langues de France (F. HÉRAN, A. FILHON, C. DEPREZ : 2002). Pourtant, aucun d'entre eux n'est en aucune manière reconnu comme officiel dans aucune partie du territoire français. L'éducation a longtemps été considérée comme l'un des principaux instruments de mise en œuvre du monolingue souhaité (P. MARTEL, 2007) dans un pays où le français n'est devenu une langue parlée par l'ensemble de la population qu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

Pourtant, aucune idéologie, aussi puissante et ancienne soit-elle, n'est monolithique. La politique des langues officielles en France a subi des changements considérables au cours des dernières années, ce qui a eu des répercussions en termes de politiques linguistiques éducatives.

La situation est en fait en grande partie une situation de tension, ou de stress, entre des aspects contradictoires et des demandes de différents segments de la population française concernant la langue. Si le dogme dominant et officiel - mais à bien des égards tacite - pourrait encore être celui affirmant la supériorité du français et la nécessité de ne pas tenir compte des langues minoritaires, qu'elles soient autochtones ou immigrées, le plurilinguisme est officiellement valorisé dans le système éducatif, dans une recontextualisation du discours du Conseil de l'Europe, et tous les élèves doivent étudier au moins deux langues étrangères. La position française reste également ambiguë quant au statut et à la place de l'anglais en France et dans le système éducatif.

L.-J. CALVET a défini la politique linguistique comme « un outil de manipulation dans la bataille continue entre différentes idéologies » (1987 : 46). Il ajoute que « ces manipulations se produisent à plusieurs niveaux et dans un certain nombre de directions mais surtout en relation avec la légitimité de l'utilisation et de l'apprentissage de certaines langues [...] dans des contextes et des sociétés donnés [...] » (*ibid.*).

Son utilisation du concept d'idéologie est ici particulièrement pertinente, car la France a été définie en termes idéologiques bien avant qu'elle ne soit définie en termes de pratique. L'effacement, l'un des mécanismes de formation de l'idéologie est d'une importance particulière en France : pour que la nation française puisse exister, une grande partie de son histoire et de sa diversité devait être réinterprétée et redéfinie comme non- important voire inexistant.

Selon Ch. HÉLOT :

La politique linguistique éducative (LEP) fait référence à un mécanisme utilisé pour créer de facto des pratiques linguistiques dans les établissements d'enseignement, en particulier dans les systèmes éducatifs centralisés. Le LEP est considéré comme une forme d'imposition et de manipulation de la politique linguistique car il est utilisé par ceux qui détiennent l'autorité pour transformer l'idéologie en pratique grâce à l'éducation formelle. (2003 : 267)

L'étude des politiques linguistiques à des fins de recherche doit conduire à l'étude des idéologies nationales, c'est-à-dire des croyances mêmes au cœur des politiques nationales. Parmi les nombreux aspects de l'idéologie, nous suggérons la formulation suivante comme base de notre présentation ici:

D'une part, l'idéologie n'est pas un simple ensemble de doctrines abstraites, mais ce qui fait de nous ce que nous sommes, constitutif de nos identités mêmes; d'autre part, elle se présente comme un "Tout le monde sait cela", une sorte de vérité universelle anonyme (GAL et IRVINE, 1995 : 20).

Nous devons, bien entendu, nous méfier des vérités universelles, surtout lorsque nous les remettons en question. Des vérités universelles telles que "*le français est la langue de la France*", ou "*les Français sont mauvais en langues*", ou encore "*le système ne peut pas être changé, c'est comme ça*" indiquent inévitablement des attitudes idéologiques. Ces opinions sont à la fois influencées par les politiques linguistiques nationales et par ces mêmes politiques. On les retrouve dans le discours des médias, dans les manuels, dans la rue ou bien évidemment dans les écoles. D'autres vues similaires peuvent être trouvées dans les textes et documents officiels. Les politiques linguistiques ont donc un aspect officiel, explicite, ainsi qu'un aspect implicite et non officiel.

## **2.1. La politique officielle : une approche historique**

On pense généralement que l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) marque le début de la création du français comme langue officielle à des fins administratives dans tout le royaume de France, bien qu'il y ait un débat autour de la question.

Cette ordonnance est encore évoquée, aujourd'hui, dans les médias ou par les hommes politiques qui souhaitent s'opposer à toute politique linguistique pro-régionale. Pourtant, elle ne semble pas avoir modifié de manière significative la vie quotidienne des habitants du royaume : les clercs avaient déjà commencé à utiliser un peu de français dans leurs documents officiels, même dans les terres de langue occitane du Sud, où l'occitan a conservé son prestige pendant quelque temps (JUGE, 2007). Les populations ont continué à parler leurs langues vernaculaires locales.

La situation allait être radicalement modifiée au moment de la Révolution française à partir de 1789. Si, dans un premier temps, les nouvelles puissances établies cherchaient à utiliser les langues locales pour communiquer avec la population (A. JUGE, 2007), après la Terreur de 1793, cette a pris fin et le français devait devenir la seule langue officielle de France. En 1790, l'enquête de Grégoire avait montré que seuls trois millions de personnes, sur une population totale de quinze millions, pouvaient parler couramment le français. L'enquête de Grégoire a été menée pour justifier

l'élimination des différentes langues vernaculaires en concurrence avec la norme centrale, qui allait devenir la seule variété de discours légitime dans ce qui allait devenir la République française. En 1794, Barère est célèbre pour avoir déclaré, dans un rapport au Comité révolutionnaire de Salut Public :

La voix du fédéralisme et de la superstition parle breton; les émigrés et ceux qui détestent la République parlent allemand. La contre-révolution parle italien; le fanatisme parle basque. Brisons ces instruments de dommages et d'erreur ... Pour notre part, nous le devons à nos citoyens, nous le devons à notre république, pour la renforcer, que chacun sur son territoire soit obligé de parler la langue de la Déclaration des droits de l'homme » (cité dans A. JUGE 2007 : 22).

Une loi fut ensuite votée le 20 juillet 1794 interdisant l'utilisation de toute autre langue que le français pour l'usage officiel et les documents officiels (P. ENCREVÉ, 2002).

Pourtant, ces mesures n'ont toujours pas vraiment affecté la population dans sa vie quotidienne. En effet, une étude de 1835 montre que seule une poignée de départements (la nouvelle unité administrative révolutionnaire) était entièrement francophone (bien que l'on ne sache pas exactement ce que l'on entendait alors par situé autour de Paris et du nord-ouest de la France). En 1863, une enquête menée par Duruy, le ministre de l'Instruction dans le gouvernement de Napoléon III, et analysée à P. MARTEL (2007, p. 198-201) montre que sur 30 millions d'habitants, environ 7,5 millions étaient monolingues dans une langue vernaculaire locale. Celles-ci se trouvaient principalement en Bretagne, en Corse, dans les régions de langue occitane, au Pays basque, en Catalogne et en Alsace.

La défaite de 1870 contre la Prusse, l'avènement de la III<sup>e</sup> République et la scolarité obligatoire vont accélérer la diffusion du français. La Grande Guerre a donné un dernier coup aux langues régionales et, en 1920, la plupart des parents parlaient le français, ou une forme régionale de français, à leurs enfants. Aujourd'hui, la transmission de la langue régionale dans les foyers est un phénomène très rare, même si elle semble avoir persisté plus longtemps en Corse, en Alsace, au Pays Basque et dans certaines parties de la Bretagne et du Béarn, dans le sud-ouest de la France.

Il faut noter que le bilinguisme n'a jamais été considéré comme une option sérieuse et que le français a été iconiquement lié à la France et à la francité à partir du XIX<sup>e</sup> siècle et de l'œuvre monumentale de Michelet sur l'histoire de la France (P.

ENCREVÉ, 2002). Le cas alsacien est légèrement différent, du fait que la Province, où l'on parle un dialecte germanique, faisait partie de l'Allemagne entre 1870 et 1918, puis à nouveau entre 1940 et 1945. Dans les territoires d'outre-mer d'aujourd'hui, la situation est également radicalement différente et de nombreuses langues sont encore parlées au quotidien en Polynésie française, en Guyane française, aux Antilles et à La Réunion (A. JUGE, 2007).

## **2.2. La langue dans la politique éducative**

En termes de politique éducative, les choses étaient claires dès le début. Au moment de la Révolution, un instituteur devait être nommé dans chaque village pour enseigner la langue française, mais cela ne fut en fait jamais adopté. S'il était généralement admis que l'enseignement devait être donné en français, les maîtres sont connus pour avoir utilisé les langues vernaculaires locales à divers endroits et à de nombreuses occasions (P. MARTEL, 2007). Pourtant, en 1870, Gaidoz, Charencey et de Gaulle (le grand oncle du général) adressèrent à l'Assemblée nationale une pétition en faveur de l'acceptation des idiomes locaux dans les écoles. Les arguments utilisés à l'époque sont encore utilisés aujourd'hui: le bilinguisme était présenté comme un atout intellectuel, les citoyens méritaient le même respect indépendamment de la langue qu'ils parlaient, et les langues locales étaient présentées comme des ponts vers des langues apparentées au-delà des frontières nationales.

La défaite française de 1870 a rendu impossible l'examen de la pétition. Les temps avaient changé et la vengeance sur l'Allemagne allait devenir une priorité. Il était alors hors de question de promouvoir des langues qui pourraient être utilisées pour communiquer avec des voisins qui pourraient tous être considérés comme des ennemis potentiels. Les langues locales ne pouvaient être considérées que comme une menace, ce qui confortait en fait les arguments avancés au moment de la Révolution. Même aujourd'hui, les discours pro-français présentent les langues régionales comme un ennemi intérieur dans la lutte contre l'anglais.

Lors de l'adoption des fameuses lois de l'école Jules Ferry de 1882, aucune mention n'a été faite des langues autres que le français. La question n'était évidemment pas sur les cartes et les langues autres que le français considérées comme inexistantes. En fait, la colonisation a rendu la question obsolète, et les politiciens ont maintenant leur esprit tourné vers d'autres questions en termes de langage.

Plusieurs débats ont eu lieu au Parlement autour de la question des langues régionales et de l'éducation (P. MARTEL, 2007), en vain, jusqu'en 1925 lorsque le ministre chargé de l'éducation, A. de Monzie, a ordonné que seul le français soit utilisé dans toutes les écoles. Le monolinguisme - et le monolinguisme dans la norme légitime - était considéré comme le seul choix acceptable.

Ce n'est qu'en 1951 qu'un projet de loi est adopté au Parlement autorisant l'enseignement de l'occitan, du breton, du catalan et du basque dans les écoles en tant que matière facultative en dehors des heures normales de cours par des enseignants bénévoles (*Ibid.*).

La situation a évolué et les langues régionales peuvent désormais être officiellement enseignées dans le cadre du programme, et certaines écoles primaires bilingues existent dans certaines parties du pays. Les langues régionales ne peuvent plus être considérées comme une menace pour la suprématie du français, même si l'on peut affirmer qu'elles ne l'ont jamais été. En fait, elles ont été utilisées de manière instrumentale pour promouvoir une certaine vision de la France en tant que pays homogène. En France, «la recherche de l'auto-identification a conduit à une réification de la France elle-même comme entité naturelle et indivisible» (L.-J. CALVET, 1987: 197).

### **2.2.1. Les langues dans le système éducatif actuel**

Jusqu'à présent, nous avons discuté de la France et de la langue. L'attitude générale à l'égard de la langue en France détermine bien entendu, dans une certaine mesure, la manière dont les langues sont perçues et conçues. De nombreux autres éléments devraient néanmoins être pris en compte et la manière dont les langues sont traitées dans le système éducatif répond à des logiques contradictoires. Il y a en effet une tension entre l'imagination de la France comme nation monolingue et la nécessité d'enseigner les langues étrangères d'une part, et la nécessité de prendre les langues d'immigration d'autre part, notamment dans le cadre d'un recadrage du discours dominant sur la langue française elle-même, qui tend désormais à valoriser la diversité linguistique comme un état de fait souhaitable, mais abstrait. Les langues romanes, l'anglais, les langues régionales minoritaires, les «langues rares», telles que le russe, le chinois, l'arabe ou encore le portugais, sont toutes perçues différemment selon les enjeux qu'elles véhiculent et les positions idéologiques auxquelles elles font référence.

L'anglais est à la fois l'ennemi juré et aussi la langue la plus souhaitable à posséder dans son répertoire linguistique. L'ancien ministre de l'Éducation a même déclaré en septembre 2008 qu'il souhaitait que chaque élève devienne bilingue en anglais. Les idéologies entourant les langues deviennent clairement de plus en plus complexes et varient selon la situation dans laquelle elles s'expriment et les personnes qui les expriment.

L'école est évidemment l'un des instruments les plus puissants de la politique linguistique, et a été utilisée pour redéfinir la légitimité et l'autorité en termes de langue et pour recadrer l'identité d'une manière qui convient au gouvernement central (L.-J. CALVET, 1996). L'éducation reste ainsi le principal moyen de reproduire les idéologies dominantes, mais en même temps, c'est un lieu où se trouvent des discours et des tensions contradictoires.

### **2.2.2. Défis : vers un système renouvelé?**

Le système éducatif français, comme tous les systèmes, n'est cependant pas monolithique, loin de là. De nombreux changements sont survenus au cours des dernières années en ce qui concerne la langue et les langues, et malgré le fait que les vieux réflexes idéologiques soient encore dominants, une grande quantité de variations existe, et le modèle dominant est également remis en question, à la fois de l'intérieur et en tant que résultat d'une plus grande intégration européenne.

Comme le précise C. HÉLOT :

Pourtant, parfois, la PLE [Politique linguistique éducative] est également utilisée comme un mécanisme ascendant et local pour négocier, exiger et introduire des politiques linguistiques alternatives. (2003 : 259).

Nous examinons maintenant un exemple de telles tentatives pour établir des politiques linguistiques alternatives.

#### **2.2.2.1. Éducation bilingue**

Bien que par éducation bilingue, nous entendions un système qui intègre deux langues à la fois comme objet et comme moyen d'enseignement, ce qui comprendrait, en France, plusieurs types d'expérimentation (comme les sections européennes et internationales, où une matière académique est partiellement enseignée dans une langue

étrangère), nous nous concentrerons ici sur une forme de bilinguisme qui donne aux deux langues une représentation égale dans le temps. Ce système n'est disponible que pour certaines langues régionales, à savoir le breton, l'occitan, le corse, le basque, le catalan ainsi que l'allemand, considéré comme une langue régionale en Alsace.

Sous la pression des parents dans les années 1970, et avec l'ouverture d'écoles privées d'immersion en Bretagne, au Pays basque, au nord de la Catalogne, en Languedoc et en Aquitaine, l'État a agi et a créé son propre système primaire bilingue, où les enfants sont scolarisés en français et dans une langue régionale minoritaire pour un nombre égal d'heures.

Le système accueille un nombre d'élèves de plus en plus nombreux: en 2008-2009, il y avait plus de 57 000 élèves impliqués dans l'enseignement bilingue en France au niveau primaire, dont 70% dans le système public, 15% dans les écoles privées religieuses et un nombre égal dans les écoles d'immersion privées à but non lucratif gérées par les parents.

Bien que les systèmes varient, il existe une tendance, dans le secteur public, à opter pour une organisation où le même enseignant enseigne en français et dans la langue minoritaire, permettant ainsi un travail transversal dans les deux langues, ainsi qu'une approche plus globale de la langue comme phénomène (CORTIER, 2008).

Pour ce qui est de l'organisation du système lui-même au niveau des écoles, alors que la Corse a adopté des écoles entièrement bilingues, sur le continent il y a généralement une section bilingue parmi les écoles par ailleurs monolingues, ce qui n'est pas sans poser de questions sur la finalité bilinguisme. L'approche choisie ne se concentre pas sur la revitalisation du langage mais sur le développement cognitif de l'enfant, bien que les deux puissent être compatibles.

Une telle organisation en termes de répertoires linguistiques correspond à la définition de M. CANDELIER des approches pluralistes:

Alors que les approches "singulières" abordent une langue ou une culture particulière prise isolément, les approches pluralistes sont des approches pédagogiques dans lesquelles l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues ou cultures (M. CANDELIER, 2008 : 225).



D'une certaine manière, l'éducation bilingue constitue donc une intégration de plus en plus institutionnalisée d'approches pluralistes. Pourtant, le système n'est réellement opérationnel que pour l'enseignement primaire. Des sections bilingues existent dans les lycées des régions occitanes, en Bretagne, en Corse et ailleurs, mais elles consistent généralement en un plus grand nombre d'heures en langue régionale et en l'enseignement d'une discipline académique, généralement histoire-géographie, à travers le moyen de la langue minoritaire.

L'éducation bilingue doit être analysée «comme une composante d'un cadre socio-économique, culturel et politique plus large» (Ch. HÉLOT, 2003). Nous ne savons pas encore quelles conséquences le développement de ce système pourrait avoir sur la politique linguistique dans le système éducatif dans son ensemble.

### **2.3. La situation migratoire des maghrébins en France**

L'étude sociolinguistique que nous présentons sur les politiques linguistiques familiales se situe dans une situation d'exil en France. L'objet n'est pas ici de reconstituer toute l'histoire de l'immigration maghrébine dans ce pays. Cependant, il nous semble important d'interroger certains faits liés à ce phénomène pour comprendre la situation dans laquelle ces politiques linguistiques se développent et évoluent.

L'immigration en France commence à la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle concernait tous les étrangers venus s'installer en France de Belgique, d'Espagne, d'Italie, de Suisse, de Pologne entre 1851 et 1931. LE MOINE & LEBON (1986 : 5) la considèrent comme « un phénomène naturel et de voisinage facilité par l'identité des tempéraments et de modes de vie entre français et étrangers vivant de part et d'autres de frontières incertaines ». À partir des années cinquante, le nombre des immigrants augmentait par des nationalités différentes, parmi lesquelles les Algériens, entre 1950 et 1955, seront suivis par des Marocains et des Tunisiens.

Les premières causes de l'immigration maghrébine sont d'ordre économique et démographique. Au lendemain de la première guerre mondiale (entre 1921 et 1931), la France connaît une progression constante au niveau des entrées des étrangers sur son sol. Cela a favorisé un transfert significatif du secteur agricole vers le secteur industriel qui a doublé sa production. C'est à ce moment là que se confirme le besoin d'une main d'œuvre étrangère originaire des colonies (dont le Maghreb). Mais la grande vague

d'immigration commence véritablement après la seconde guerre mondiale. L'office national de l'immigration (ONI) créé en 1945 organise des entrées des travailleurs venus, entre autres, de l'Afrique du nord.

En ce qui concerne la région d'Aquitaine, selon les statistiques de l'I.N.S.E.E<sup>26</sup>, la part d'immigrés dans la population est relativement modeste puisque ces derniers représentent moins de 4% de la population immigrée de l'Hexagone, soit moins que la moyenne française à 7,4%. La population des étrangers qui vivent en Aquitaine compte quelque 106 700 personnes regroupant en tant que tels 91 500 immigrés qui ont gardé leur nationalité d'origine de même que les 15 200 personnes nées en France, mais de nationalité étrangère.

En 1999, les immigrés en provenance des pays européens vers l'Aquitaine comptent le nombre le plus important puisque près d'un immigré sur deux vient d'un pays latin. Ils sont environ 100 600 personnes, soit 63,5% du total national sur une moyenne de 44,3%. Ceux qui viennent du « bloc latin » (principalement d'Espagne, du Portugal puis d'Italie) issus de vagues d'immigration anciennes regroupent 77 600 personnes. Mais la population d'origine maghrébine, avec 34 000 personnes, soit 21,5% du total des immigrés dans cette zone a sensiblement augmenté ces dernières années. D'après la même source, entre 1975 et 1999, les chiffres indiquent une forte augmentation à plus 84,5% des immigrés Maghrébins dont les deux tiers sont nés au Maroc. Les immigrés originaires d'Afrique (hors le Maghreb) sont relativement peu nombreux sur l'Aquitaine à 6% du total à 8 800 personnes. Ceux originaires d'Asie (y compris de Turquie) ne comptent pas plus de 10 400 personnes.

L'immigration en Aquitaine, comme partout en France a été liée au flux de travailleurs permanents. Au milieu des années 1970, après la suspension officielle de l'immigration de main-d'œuvre, la politique du regroupement familial a entraîné une féminisation de l'immigration qui fait que 47,5% des immigrés aquitains étaient des femmes contre 44% pour la France qui passent à 52% en 1999. Les chiffres de 2009

---

<sup>26</sup> Pour cette étude, nous nous sommes référée aux statistiques de l'I.N.S.E.E. de 2009, publiées sur le site: [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=4&ref\\_id=19109](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=4&ref_id=19109)

révèlent une forte présence des Maghrébins, majoritairement des Marocains, qui viennent après les Britanniques, nettement en tête de toutes les nationalités<sup>27</sup>.

La première vague d'immigrés Maghrébins en France était essentiellement constituée de travailleurs peu qualifiés. Concernant la ville de Paris, nous n'avons ni données ni statistiques concernant cette vague d'immigration à caractère économique et durable. C'est pourquoi, nous nous rapportons aux affirmations de HARRAMI (2000 : 26) qui, pour ce qui est du lieu de provenance des Marocains, a noté une forte proportion de migrants issus de la région atlantique du nord-ouest marocain vers la région parisienne. Selon lui, cette immigration qui a débuté dans les années 60 et le début des 70 est « étroitement liée à la concentration du tiers des domaines agricoles coloniaux dans cette même zone. Et au fur et à mesure de la marocanisation de ces terres, de nombreux ouvriers ont suivi leurs employeurs. Cela a facilité l'introduction d'autres travailleurs de la même région puisque les premiers arrivants ont servi de guides aux recruteurs ».

Par ailleurs, nous avons relevé une autre provenance des immigrés marocains vers le sud-ouest du département de la Dordogne. ROUDIE (1987 : 77) qui y a recensé 71 contrats de travail saisonnier dans une société d'intérêt collectif agricole (SICA) en 1980 souligne que « tous sauf un dépendent du même employeur, [que] le fait le plus remarquable tient cependant à la grande homogénéité de leur origine puisqu'ils viennent tous de la province de Marrakech et d'une douzaine seulement de localités différentes ». C'est de cette façon que des C. NOYAU familiaux (issus des provinces de Sidi Slimane, de Meknès, province de Marrakech...) se sont constitués dans la C.U.B (Libourne, le Médoc, Agen...) pour travailler dans les vignobles et l'agriculture.

D'un point de vue linguistique, ces migrants qui sont arrivés avec la langue arabe (ou/ et la langue berbère) comme langue(s) d'origine, qui travaillaient souvent entre eux dans un domaine où ils n'avaient pas nécessairement besoin d'apprendre (ou de perfectionner l'usage de) la langue française continuaient à parler leur langue de base.

Mais la nature et les raisons de l'immigration en provenance du Maghreb ont sensiblement changé depuis une vingtaine d'années. Elle ne se limite plus à une seule

---

<sup>27</sup> La même source indique que huit nationalités regroupent plus de la moitié des immigrés en région d'Aquitaine : les britanniques nettement en tête, suivis des Marocains et des Portugais. Viennent ensuite les Espagnols, des Algériens, des Belges, des Turcs...

catégorie socioprofessionnelle « ouvrier ». En effet, à partir des années 80, parallèlement à cette immigration économique, la France connaît l'établissement de nouveaux immigrants maghrébins, urbains, constitués d'étudiants qui, en général, s'y sont installés après y avoir fini leurs études (notamment des ingénieurs, des informaticiens, des personnes qualifiées, des cadres...).

Nous notons par ailleurs les mouvements de flux migratoire des années 90, suite aux problèmes survenus en Algérie<sup>28</sup> qui ont contraint beaucoup de fonctionnaires, cadres, journalistes... à quitter leur pays pour la France. Cette immigration d'un niveau socioculturel favorisé, quoique minoritaire et pas encore étudiée comme phénomène à part, souligne la diversité des parcours migratoires des Maghrébins dans ce pays. Elle devrait être examinée pour nous permettre de voir en quoi sa spécificité influence les politiques linguistiques des familles maghrébines que nous observons. Il s'agira donc de reconsidérer celles-ci en rapport avec la situation socioéconomique et culturelle de leurs membres à partir de ces changements qui ont eu lieu sur le terrain.

### **2.3.1. Le bilinguisme familial des maghrébins**

Plusieurs sociolinguistes s'accordent sur le fait que la majorité des locuteurs dans le monde sont plurilingues. Ainsi que l'a expliqué G. LÜDI (1984 :10) : « Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine offertes à l'observation de celui qui considère son entourage avec l'optique du linguiste. ». Cette vision qui repose sur des considérations objectives remet en question l'existence réelle du locuteur-auditeur « idéal » pratiquant une seule langue parlée par une communauté totalement homogène.

Le phénomène de multilinguisme est observé très particulièrement en Afrique, décrivant des situations où se réunissent plusieurs dizaines, voire centaines de langues à la fois sur un même territoire. D'autres pays européens comme la France (avec la présence du français, de l'occitan, du basque, du catalan, du corse, de l'alsacien, du flamand, du breton) ou encore comme l'Espagne, la Belgique... connaissent un plurilinguisme historique dû au contact de plusieurs langues sur leur territoire. Ceci,

---

<sup>28</sup> Nous renvoyons à « La décennie noire », « décennie de terrorisme »...cette guerre civile algérienne marquant le conflit entre le gouvernement disposant de l'armée nationale et des groupes islamistes.

sans ajouter que le nombre s'est vu augmenté par l'apparition de nouvelles langues de l'immigration (l'arabe, le turc...). Beaucoup d'ouvrages se consacrent à l'étude du contact de langues dans le monde et très particulièrement au phénomène de bilinguisme, présenté à travers des formes différentes dans des contextes sociaux multiples et divers.

En comparaison à cela, très peu nombreuses sont les études qui ont examiné le bilinguisme en contexte migratoire. G. LÜDI & B. PY (1986) sont les premiers à observer ce phénomène. Dans le cadre d'un projet de recherche scientifique sur la langue que parlent des migrants établis dans le canton suisse francophone de Neuchâtel, ils se sont intéressés à la manière dont des familles italiennes, espagnoles et suisses alémaniques (dont le français n'est pas la langue première) vivent et assument leur bilinguisme en situation de migration. La particularité de ce travail était de montrer comment leurs langues se fondent en une compétence bilingue et aussi ce qui sous-tend de telles pratiques dans cette population.

Les résultats de cette étude révèlent deux types de perception du réel qui se situent entre deux extrêmes selon que les observés sont des migrants de la première génération (les parents, les adultes) ou des enfants élevés par ces derniers (en langue d'origine) et par le milieu d'accueil (en langue d'accueil). Dans cette dichotomie, ils dégagent une différence au niveau de la perception du réel qui se manifeste par un bilinguisme coordonné chez les premiers et un bilinguisme composé chez les seconds. Alors que « chez le bilingue coordonné chaque langue se rattache à un monde spécifique [...], chez le bilingue composé il n'y a qu'un seul monde, mais qui laisse place à deux langues » (67)

Aujourd'hui, en France, pour des raisons particulièrement pédagogiques, on commence à s'intéresser de plus en plus au bilinguisme des enfants des migrants. Ce phénomène est étroitement lié au milieu familial, social et culturel dans lequel ceux-ci évoluent. C. DEPREZ (1989) qui a mené une enquête à Paris sur l'usage des langues chez plusieurs centaines d'enfants d'origine étrangère (arabe, créole, kabyle, serbo-croate) révèle que celles-ci sont bien transmises de 70 à 80% sauf dans les mariages « mixtes ». Elle souligne que « dans la majorité des cas, la communication familiale est bilingue et « l'autre langue » apparaît en même temps que le français dans la conversation ».

Ce comportement linguistique relevé chez les enfants bilingues a été largement constaté par nous-même dans le cas de l'arabe à Paris. En effet, dans les familles maghrébines où nous nous sommes rendue, contrairement à celles d'il y'a plusieurs décennies où les premiers immigrés n'avaient comme seule langue que l'arabe, les parents observés sont aujourd'hui, généralement, cinquantenaires, très rarement sexagénaires. Ils sont venus des pays d'origine où ils ont eu la possibilité d'acquérir correctement la langue française, et l'utilisent pour leurs diverses communications quotidiennes en terre d'accueil.

Alors, si nous n'avions pas eu les moyens d'évaluer concrètement la maîtrise de cette langue chez tous les parents maghrébins que nous avons rencontrés et observés depuis le commencement de cette étude, nous constatons une autre réalité sur le terrain que celle décrite depuis une trentaine d'années pour l'usage du français chez les immigrants. En effet, quelle que soit la situation socioprofessionnelle de ces parents observés d'aujourd'hui, nous avons constaté qu'ils sont bilingues français/arabe, à des degrés divers, selon le niveau de leur instruction. Nous soulignons par ailleurs que ce bilinguisme n'est pas un fait nouveau puisque depuis quelques décennies il constitue une réalité sociolinguistique qui caractérise les trois pays de départ des Maghrébins. Ces nouvelles données indiquent un changement de situation par rapport à celle qui existait du temps des premiers migrants.

En effet, le fait que les parents d'aujourd'hui, eux-mêmes, utilisent des pratiques bilingues nous conduit à prendre en considération cette donnée objective comme point de départ pour examiner et comprendre les pratiques langagières familiales. Ainsi, le bi-plurilinguisme de ces derniers que nous essayons d'analyser s'inscrit dans la suite des travaux sur les pratiques mélangeant la langue familiale et la langue d'accueil en contexte migratoire. Il s'agira d'observer des locuteurs, nés ou ayant grandi dans l'immigration en France, qui se trouvent en situation de contact de deux langues et deux cultures et de les considérer, eux-mêmes, comme lieu où celles-ci se rencontrent et se fondent en une nouvelle entité (G. LÜDI & B. PY 1986).

C'est dans cette perspective que nous essayons de répondre à notre objectif envisagé à double sens. D'une part, nous abordons les pratiques langagières pour en dégager les interactions et conflits entre la langue d'accueil et celle des pays d'origine des parents. Nous verrons de quelle manière les enfants mettent en discours un vécu et

des représentations sur les deux langues qu'ils exploitent pour construire une identité propre à leur situation particulière dans le pays d'immigration. D'autre part, partant du fait que le mélange français/ arabe caractérise les pratiques des parents et ceux de la communauté maghrébine d'aujourd'hui en France, nous examinons le devenir de ce bilinguisme chez nos participants que nous observons en contexte migratoire. Nous tentons de saisir la dynamique de ce processus aussi bien au niveau de la réalisation concrète de la langue que des idéologies linguistiques qui la sous-tendent.

Ce chapitre décrit d'abord les politiques linguistiques maghrébines qui ont été longtemps idéologiques et fondées sur un déni du réel. Comme indiqué, les politiques linguistiques des trois pays du Maghreb se réduisent presque à l'arabisation. Celle-ci, loin d'être cohérente ou transparente, n'a pas atteint les résultats escomptés et le français conserve une influence linguistique importante dans de nombreux domaines importants. Il est largement perçu comme la langue de l'aspiration sociale et de la mobilité; c'est aussi le moyen d'accéder à un mode de vie différent - meilleur - et au monde moderne en général.

Comme susmentionné, en France se trouve un système idéologique profondément enraciné qui promeut le monolinguisme ainsi qu'une norme sociale spécifique du français. Une vision homogène de la société est à la fois recherchée et promue à travers la politique linguistique de l'État français.

En définitive, l'aménagement linguistique en tant que processus réclamant l'adhésion et le consensus de tous les groupes sociaux demeure un objectif difficile à atteindre au Maghreb ou en France. Mais le propre d'une politique linguistique c'est qu'elle est en devenir constant sous l'influence d'une dynamique sociale, ce qui évidemment laisse la porte ouverte à toute évolution favorable.

**CHAPITRE CINQUIÈME**

---

***IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES  
DES PARENTS & DES ENFANTS***

---



## *CHAPITRE CINQUIÈME : Idéologies linguistiques des parents et des enfants*

---

Notre recherche sur la politique linguistique familiale (PLF) intègre l'analyse de l'idéologie linguistique, la gestion et la pratique des langues, qui sont classées par B. SPOLSKY (2004) en tant que composantes du modèle de politique linguistique (voir chapitre.3).

En ce sens, le présent chapitre examine de près, d'un point de vue sociolinguistique, la manière dont les parents (y compris les immigrants) font face aux défis des contextes sociaux, dans lesquels leurs enfants grandissent de façon générale avec la (les) langue(s) pratiquée(s) à la maison et celle(s) pratiquée(s) dans la société. Ainsi, l'objectif à travers ce chapitre est d'explorer les idéologies linguistiques des parents, celles de leurs enfants, ainsi que les facteurs sous-jacents qui influencent les idéologies familiales.

Pour faire avancer les entretiens semi-directifs, nous avons soigneusement interrogé les parents participants et quelques-uns de leurs enfants sur leurs usages des langues. Ainsi, les parents ont exprimé leurs objectifs et intentions initiaux d'éduquer leurs enfants en bi-plurilingues, et de leur côté, les enfants ont exposé leurs perceptions des langues et notamment celles prescrites par leurs parents.

Ce chapitre laisse volontairement la parole aux parents et aux enfants interviewés. Les extraits d'entretiens sont donc peu commentés, du fait que des analyses plus approfondies sont regroupées ultérieurement.

En revanche, pour rappel, voici un tableau récapitulatif des profils socio-biographiques des familles maghrébines participantes.

**Figure 10: Tableau récapitulatif des familles participantes**

<b>(F1AA) → Famille 1 Algérienne en Algérie</b>			
<b>Prénom</b>	<b>Date et lieu de naissance</b>	<b>Profession</b>	<b>Date, lieu et durée de l'entretien</b>
Amine	1964 Tlemcen (Algérie)	Médecin spécialiste en pneumologie	Mars 2017, Tlemcen, 1h18
Dounia	1971 Tlemcen (Algérie)	Enseignante d'anglais à l'université	Mars 2017, Tlemcen, 1h04
Farah	2001 Tlemcen (Algérie)	1 <sup>ère</sup> Année secondaire	Mai 2017, Tlemcen, 41 min
Achraf	2003 Tlemcen (Algérie)	2 <sup>ème</sup> Année moyenne	Mai 2017, Tlemcen, 37 min
<b>(F2MM) → Famille 2 Marocaine au Maroc</b>			
Sofiane	1970 Casablanca (Maroc)	Architecte	Août 2017, Casablanca, 1h15
Yasmine	1974 Meknès (Maroc)	Institutrice de français	Août 2017, Casablanca, 59 min
Kamel	2005 Beauvais (France)	1 <sup>ère</sup> Année moyenne	Août 2017, Casablanca, 26 min
Elissa	2008 Beauvais (France)	4 <sup>ème</sup> Année primaire	
Aïda	2011 Casablanca (Maroc)	1 <sup>ère</sup> Année Primaire	
Jawed	2014 Casablanca (Maroc)		
<b>(F3TT) → Famille 3 Tunisienne en Tunisie</b>			
Wassim	1970 Bizert (Tunisie)	commerçant de produits alimentaires	Il n'a pas autorisé l'entretien.
Zineb	1977 Ariana (Tunisie)	coiffeuse-esthéticienne	Juillet 2018, Bizert, 1h06
Azza	2003 Bizert (Tunisie)	3 <sup>ème</sup> Année moyenne	Juillet 2018, Bizert, 17min
Leïla	2005 Bizert (Tunisie)	1 <sup>ère</sup> Année moyenne	Juillet 2018, Bizert, 14min
Younes	2010 Bizert (Tunisie)	3 <sup>ème</sup> Année primaire	
Ali	2014 Bizert (Tunisie)		

<b>(F4AF) → Famille 4 Algérienne en France</b>			
Abdel	1965 Tlemcen (Algérie)	Chef de Projets Informatiques	Juillet 2019, Créteil, 1h25
Zohra	1972 Oran (Algérie)	Analyste Financier	Juillet 2019, Créteil, 1h03
Aïcha	2001 Créteil (France)	1 <sup>ère</sup> Année universitaire en commerce international	Août 2019, Créteil, 42 min
Amany	2003 Créteil (France)	En première	Août 2019, Créteil, 21 min
Rana	2004 Créteil (France)	En seconde	Août 2019, Créteil, 18 min
Ahmed	2011 Créteil (France)	C.E.2	Août 2019, Créteil, 12 min
<b>(F5MF) → Famille 5 Marocaine en France</b>			
Youssef	1957 Fès (Maroc)	Ingénieur en informatique	Mars 2018, Noisy-le- Grand, 1h06 min
Kenza	1962 Orléans (France)	enseignante de mathématiques	Mars 2018, Noisy-le- Grand, 59 min
Amir	1996 Noisy-le-Grand (France)	4 <sup>ème</sup> Année d'ingénieur en Electronique – Informatique	Décembre 2018, Noisy- le-Grand, 26 min
Maryam	1999 Noisy-le-Grand (France)	Première année de licence d'Allemand	Décembre 2018, Noisy- le-Grand, 37 min
Amel	2001 Noisy-le-Grand (France)	En première	Décembre 2018, Noisy- le-Grand, 21 min
<b>(F6TF) → Famille 6 Tunisienne en France</b>			
Tahar	1954 Zarzis (Tunisie)	Développeur de logiciels	Décembre 2016, 1h02
Moufida	1959 Zarzis (Tunisie)	Modéliste Créatrice Experte	Décembre 2016, 58 min
Hilel	1993 Neuilly-sur-Seine (France)	3 <sup>ème</sup> Année à la Faculté de Médecine	Mars 2017, 17 min
Noûr	1993 Neuilly-sur-Seine (France)	2 <sup>ème</sup> Année (cycle master) en journalisme et communication	Mars 2017, 23 min

## 1. Idéologie linguistique des parents

Les syntagmes « idéologies linguistiques » et « croyances linguistiques » sont utilisés ici comme synonymes. D'après J. COSTA : « dans les années 1970, la notion d'idéologie linguistique est associée en particulier à Althusser et à Michel Foucault. » (2017 : 113). Étant donné qu'il n'existe proprement de définition unitaire de la notion d'idéologies linguistiques, nous la définissons en tant que constitution d'un ensemble complexe de cadres d'interprétation perçue de la structure et/ou de l'usage de la (les) langues(s) avec laquelle (lesquelles) les locuteurs ou d'autres interagissent. Autrement, c'est le développement de croyances sur la (les) langue(s) que les locuteurs établissent.

Suivant la théorie de B. SPOLSKY sur la politique linguistique (2004), les choix linguistiques de la famille sont influencés -par des idées et des croyances sur la langue - par des idéologies linguistiques. En d'autres termes, les croyances (représentations) que les membres d'une communauté linguistique ont généralement sur la langue et en particulier sur leur propre langue sont la base sur laquelle la politique linguistique est fondée. Les croyances (représentations) spécifiques à une langue sont les idées sur la valeur de la langue et de ses statuts dans la société ainsi que les attitudes à l'égard de la culture qu'elle représente. Ces croyances (représentations) sont considérées comme des facteurs importants influant sur la pratique de (des) la langue(s) par la famille : si les parents attachent de la valeur à une langue, ils seront plus susceptibles de la promouvoir pour leurs enfants (M. SIGUAN & W. F. MACKEY 1986). Les croyances (représentations) sur la langue en général, en relation avec la politique familiale bi-plurilingue, incluent les attitudes envers le bi-plurilinguisme, ainsi que des idées sur la manière dont les langues sont mieux appropriées et sur le rôle des parents dans cette appropriation, qui sont, selon Sh. HAQUE (2012), clairement liés aux stratégies linguistiques adoptées avec les enfants.

## 1.1. Idéologies linguistiques parentales et valeurs des langues

Les idéologies linguistiques des parents sont leurs représentations et attitudes envers différentes langues. Sh. HAQUE (2012) affirme qu'une langue ne peut survivre et être transmise d'une génération à l'autre que si les parents ou la famille voient la valeur de cette langue et de sa culture associée. B. SPOLSKY (2004) indique également que les pratiques langagières « *affectent et sont affectées par les identités linguistiques, culturelles et sociales des membres de la famille* » (56). Conjointement, ces divers facteurs constituent un ensemble d'influences aux niveaux macro et micro sur les idéologies linguistiques des parents et ont un impact sur la gestion de la langue et les pratiques linguistiques à la maison.

Dans notre étude, les idéologies des parents à l'égard de plusieurs langues et la manière dont la politique familiale bi-plurilingue est articulée à la maison sont influencées par les valeurs que les parents attribuent à chacune des langues. P. BOURDIEU (1991) explique la terminologie «*valeur linguistique*», qui signifie estimation d'une langue. Il précise que les langues fonctionnent sur un marché où leur valeur est dérivée par opposition à d'autres langues. Il cite quatre catégories que sont : la valeur communicative ; les valeurs symbolique et culturelle ; la valeur utilitaire ou économique et la valeur de statut, et que nous adoptons pour notre analyse des politiques linguistiques dans les familles maghrébines.

### 1.1.1. La valeur communicative

La valeur communicative d'une langue est sa fonction instrumentale<sup>29</sup>. C'est au moyen de la langue que la communication est effectivement assurée.

Abdel (F4AF) : *J'ai commencé à leur (ses enfants) parler en arabe depuis leur naissance/ parce que je trouve dommage qu'ils ne puissent pas communiquer avec leurs grands-parents au bled .. leurs grands-parents (paternels) ne parlent que l'arabe algérien et se sont beaucoup inquiétés de ne pas être en mesure de communiquer (dans le futur) avec leurs petits-enfants en France.*

Zohra (F4AF) : xxx *Il y a des grands-mères et des grands-pères avec lesquels il est nécessaire de parler arabe.*

---

<sup>29</sup> Les langues sont des instruments de communication entre les êtres humains (Martinet 1967 : 147)

Yasmine (F2MM) : *le français est une langue prestigieuse et l'anglais est sans aucun doute important dans un monde globalisé et contemporain / mais il ne faut pas nier l'importance d'autres langues pour des raisons de communication et de culture.*

Kenza (F5MF) : *Une langue est un outil de communication / apprendre une langue de plus vous permet de communiquer avec un groupe social de plus et de comprendre une culture de plus... Vous devez apprendre d'autres langues pour communiquer avec d'autres personnes de différents horizons du monde / C'EST pourquoi je dis que l'apprentissage d'une langue de plus est un atout supplémentaire pour les enfants.*

Yasmine (F2MM) et Kenza (F5MF) reconnaissent l'importance de promouvoir la diversité linguistique et culturelle. Elles pensent qu'il est plus adéquat et important d'apprendre plusieurs langues aux enfants, afin de communiquer avec des personnes différentes et d'apprécier différentes cultures.

Nous pouvons donc affirmer que, par le biais de schémas de communication interpersonnels, les parents notamment immigrés cherchent à transmettre une/leur langue, parfois leur histoire et des valeurs ethniques à leurs enfants.

### **1.1.2. Les valeurs symbolique et culturelle**

Toute langue a une dimension symbolique et culturelle tant pour l'identité individuel que pour l'appartenance nationale. La notion de «valeurs symbolique et culturelle» (P. BOURDIEU 1991) fait référence à l'utilisation de la langue dans la société. Cette double valeur met en avant les particularités symboliques et culturelles propres à l'usage de chaque langue.

Zohra (F4AF) : *Préserver le lien avec notre langue et notre culture est très important.. La langue est le reflet de la culture / donc les enfants n'apprennent pas seulement la langue mais aussi la culture qu'elle véhicule.*

Abdel (F4AF) : *Je pense que mes enfants doivent être capables de parler l'arabe en tant que Maghrébins / car dans mon esprit/ la langue et l'identité ethnique sont indissociables.*

Ces déclarations indiquent que la connaissance des parents maghrébins immigrés (F4AF) et (F5MF) de leur propre identité culturelle semble une condition préalable à la transmission de la Langue-Culture d'Origine aux enfants. Ces parents attachent beaucoup de valeur à leur culturel ce qui participe activement à leur transmission intergénérationnelle de la langue d'origine.

Youssef (F5MF) : *Cela nous permet/ à nous les maghrébins/ de valoriser notre identité et notre culture.*

Kenza (F5MF) : *la langue arabe est un moyen d'intégration à la communauté maghrébine où qu'elle soit.*

L'analyse des opinions parentales exprimées au cours des entretiens dévoile des valeurs ainsi que des attitudes positives ou négatives à l'égard de l'arabe (dialectal/standard), du français /et de l'anglais. Plusieurs parents de l'échantillon pensent que l'appropriation de plusieurs langues est importante pour des raisons communicatives et culturelles. À titre d'exemple, Abdel et Zohra (F4AF), Youssef et Kenza (F5MF) pensent que la pratique de l'arabe (dialectal et standard) sert à préserver la langue et la culture natale ; à communiquer avec les personnes âgées ou d'autres personnes en pays d'origine ou en France. Pour Yasmine (F2MM) être capable de parler différentes langues est avantageux pour la communication interethnique et la compréhension interculturelle de manière générale.

Étant donné que la langue est considérée comme une condition préalable structurelle à l'interaction humaine, il existe certainement des liens entre l'idéologie linguistique et la culture.

Le terme « culture » est défini de différentes manières. Pour la plupart des anthropologues et des sociologues, il s'agit du mode de vie des membres d'un groupe social, constitutif et constitué d'idées et de pratiques ou d'habitudes répétées apprises, partagées et transmises aux jeunes générations. C'est « le processus actif de génération et de circulation des significations, c'est-à-dire du mode de vie » (G. ROCHER 1992: 103). C'est« la conception de la vie qui détermine des manières ou des formes de comportement appropriées ou acceptables » (*ibid.*: 105). Ces formes acceptables incarnent « des valeurs et des normes». Alors que les valeurs sont des directives générales pour le comportement, les normes sont des guides spécifiques pour des

comportements jugés acceptables au sein de la communauté. Cette vision du monde s'acquiert par un processus de socialisation qui est l'usage de la langue.

La culture s'ancre dans les activités quotidiennes, les relations et les processus sociaux exprimés principalement par le biais de la langue et d'autres artefacts concrets et visibles. La langue, en particulier, en tant que vecteur de la culture, incarne « des modèles, des mouvements, des rythmes, des habitudes, des attitudes et des connaissances » (V. LEITCHIK 2000: 108). Ceux-ci créent un sentiment de soi distinct de celui des autres. En tant que moyen de communication et véhicule d'une culture, la langue influe directement sur nos vies et sur la façon dont nous construisons notre vision du monde.

Suivant C. BONARDI & N. ROUSSIAU, les idéologies linguistiques et la culture sont étroitement liées à travers « des valeurs, des croyances, des règles, des institutions sociales et des relations sociales modelées (c'est-à-dire organisées et ordonnées) ainsi que des symboles et des signes, des rituels et des coutumes » (1999 : 49).

La langue, l'une des caractéristiques indispensables et universelles du système culturel de toutes les sociétés est diversifiée ou multiple. Elle est liée non seulement à la culture, mais également à l'identité, à l'ethnie (en particulier dans la diaspora), à une quête d'appartenance, à des relations de pouvoir dans les familles et dans les interactions entre les peuples. La valeur culturelle est un facteur d'influence dans la formation des idéologies linguistiques.

### **1.1.3. La valeur utilitaire ou économique**

La langue est considérée comme un capital qui prend de la valeur en fonction de sa croissance économique sur le marché linguistique sociétal, c'est-à-dire au regard du nombre de ses locuteurs (P. BOURDIEU 1986 : 162). La théorie présuppose que les individus sont conscients des valeurs économiques des langues et ont tendance à apprendre et utiliser celles qui ont les valeurs les plus élevées. Cette valeur utilitaire ou économique confère aux langues un rôle de premier plan dans les politiques linguistiques familiales.



Sofiane (F2MM) : *De nombreuses organisations internationales ou entreprises célèbres utilisent l'anglais en tant que lingua franca<sup>30</sup> / de plus/ vous avez besoin de l'anglais si vous étudiez ou travaillez à l'étranger + bien apprendre l'anglais ouvre une fenêtre de plus et donne la possibilité de s'élargir.*

Amine (F1AA) : *Je pense qu'il n'est pas impératif d'apprendre l'anglais car peu de gens le parlent en Algérie.. Je parle le français et je préfère que Farah (E1) et Achraf (E2) l'apprennent très bien/ car c'est pratique sur le marché du travail Algérien.*

Tout comme Sofiane (F2MM), l'idéologie d'Amine (F1AA) sur l'appropriation des langues est axée sur l'économie. Tous deux parlent le français, mais contrairement à Amine qui dévalorise légèrement l'anglais, Sofiane l'apprécie beaucoup.

Tahar (F6TF) : *Nous parlions le français aux jumeaux constamment parce que c'est la langue d'instruction en France / nous ne voulions pas influencer leur travail scolaire en leur apprenant des langues inutiles/ Euh .. pour l'arabe+ ils n'ont pas besoin de l'apprendre car nous le parlons rarement de toute façon +ou++ou+++ Euh comme je dois voyager souvent à cause de mon travail+ je leur rappelle l'importance de l'anglais et du français /si je ne parlais pas ces deux langues+ je n'aurais pas pu obtenir cet emploi/ ni voyager.*

Moufida (F6TF) : *L'anglais est une langue internationale/ mes neveux qui étudient au Canada utilisent l'anglais tous les jours/ mon frère a besoin de bonnes compétences en anglais pour effectuer des recherches/ publier des articles et enseigner au Canada + j' veux que mes enfants travaillent à l'étranger après qu'ils terminent leurs études.*

Zineb (F3TT) a une attitude très positive à l'égard de l'appropriation du français, non seulement pour une raison communicationnelle, mais surtout pour des raisons socio-économiques :

*J'espère que mes enfants auront un travail plus facile ou plus professionnel/ contrairement à moi et à leur père/ qui a un travail pénible de statut inférieur.*

---

<sup>30</sup> Nous précisons que le terme "lingua franca", employé par ce père, désigne en sociolinguistique une langue véhiculaire utilisée sur une aire géographique assez vaste.

*(...) J'espère aussi que mes enfants apprendront le français/ ce qui leur sera avantageux pour aller à l'université et pour un emploi futur. (...) Je veux qu'ils (enfants) soient meilleurs que nous et qu'ils travaillent plus facilement que nous + la maîtrise du français et un diplôme universitaire leurs sont des exigences futures / j' veux qu'ils aient de bonnes bases en français pour faciliter leur avenir.*

Ces parents pensent qu'une langue est étroitement liée à l'emploi et aux opportunités du marché du travail. Par exemples, Amine (F1AA) pense que l'appropriation du français va permettre à ses enfants l'accès à de bons emplois en Algérie. En revanche, Sofiane (F2MM) pense que la maîtrise de l'anglais peut permettre à ses enfants l'accès à un enseignement supérieur et à de meilleurs emplois ; Tahar (F6TF) explique comment il a lui-même tiré profit au travail de sa connaissance de l'anglais et du français, et estime que c'est également avantageux pour ses enfants. De surcroît, Moufida (F6TF) avance qu'une "excellente"<sup>31</sup> maîtrise de l'anglais est indispensable pour occuper des emplois de haut niveau à l'étranger. Ces parents maghrébins considèrent l'appropriation adéquate du français et de l'anglais comme une passerelle vers de meilleures opportunités d'emploi et une mobilité ascendante.

Dans le monde entier, de nombreuses personnes investissent dans l'apprentissage de langues utiles sur le plan économique, comme l'anglais, l'espagnol et, plus récemment, le chinois. Cette théorie de la valeur du marché peut donc expliquer les idéologies des parents des familles (F1AA), (F2AA), (F3AA) et (F6TF) qui veulent que leurs enfants s'approprient le français /et l'anglais en tant que langues prestigieuses et utiles notamment sur le marché de l'emploi (voir P. VERMEREN 2001).

En nous appuyons sur la théorie du marché linguistique de BOURDIEU (1986), nous pouvons avancer que la langue arabe en contexte migratoire a une valeur économique bien inférieure à celle du français ou de l'anglais, donc elle peut connaître un changement très rapide dans les foyers maghrébins comme c'est le cas dans la F6TF. Néanmoins, notre étude montre que la langue arabe dans les deux autres familles

---

<sup>31</sup> La mère, Moufida (F6TF) n'était pas toujours satisfaite des compétences de Noûr et Hilel en anglais. Elle voulait que ses jumeaux parlent cette langue comme des natifs et elle en donne deux raisons. La première était le reflet d'une éducation prestigieuse; la deuxième découlait des rapports de sa famille avec le monde extérieur globalisé. Elle voulait que ses enfants travaillent un jour à l'étranger, en donnant un exemple inspiré de ses neveux et de son frère installés au Canada.

maghrébines immigrées (F4AF) et (F5MF) se maintient un peu mieux que d'autres langues d'immigration par sa pratique dans la communication familiale. En ce sens, P. BOURDIEU déclare sur la langue minoritaire (telle la langue arabe en France): « ceux qui cherchent à défendre un capital menacé sont obligés de mener une lutte totale, car ils ne peuvent pas sauver la compétence sans sauver le marché » (*ibid.*: 106) En d'autres termes, BOURDIEU postule qu'une langue est rarement maintenue en tant que système abstrait et que les locuteurs doivent trouver (ou créer) un marché où la langue est valorisée et légitimée.

Tout bien considéré, les idéologies relatives aux valeurs utilitaires ou économiques des différentes langues peuvent décourager ou inciter leur pratique dans les familles.

#### **1.1.4. La valeur de statut<sup>32</sup>**

L'environnement sociolinguistique et les représentations communes influencent l'idéologie linguistique des parents et peuvent renforcer leurs décisions concernant la Politique Linguistique Familiale. En effet, à travers une langue donnée, une famille définit sa position sociale qui peut la distinguer de toutes les autres. Les langues stratifiées socialement constituent alors une source de différenciation et de pouvoir (P. BOURDIEU 1991).

En ce sens, Zineb (F3TT) atteste :

*Seules les personnes instruites apprennent les langues étrangères à leurs enfants dans notre société (Tunisie) + parler français incite les gens à penser que le locuteur appartient à la classe supérieure / donc je veille à ce que mes enfants apprennent le français.*

Hormis tous les parents, une mère seulement estime les langues en fonction de la stratification sociale. Zineb (F3TT) pense que l'appropriation du français est un indicateur d'instruction et reflète un statut social élevé de ses locuteurs. Elle souligne notamment un stéréotype enraciné dans l'esprit des gens : « *l'usage du français est spécifique à la classe supérieure* ».

---

<sup>32</sup> Par statut, il est entendu la position sociale ou la classe sociale.

Ainsi, le français, langue dominante dans la majorité des domaines dans les pays du Maghreb, est considéré par Zineb (F3TT) et bien d'autres parents comme la langue de l'ascension sociale incarnant prestige et pouvoir de meilleures opportunités.

En fait, les idéologies parentales se construisent dans des contextes sociaux et se reproduisent aussi dans la famille. L.-J. CALVET (2000 : 183) soutient que les questions d'idéologie linguistique et d'identité sociale sont extrêmement complexes car elles sont subjectives.

A. MUCCHIELLI (1992) définit le vocable «*identité*» en termes de compréhension de la relation des gens avec le monde. Les personnes qui apprennent une langue dominante souhaitent accéder aux ressources culturelles et matérielles du groupe dominant. Dans cette perspective, P. BOURDIEU (1991: 652) évoque le rapport entre identité et pouvoir symbolique. Le terme «symbolique» [pouvoir] est lié aux attitudes et à l'évaluation des gens. À cet égard, P. BOURDIEU (*ibid.*) montre l'importance de la langue dans la construction de la relation entre l'individu et le social. Il ajoute que le discours d'une personne ne peut être compris que par rapport à la personne qui parle et aux réseaux plus larges de relations sociales. En ce sens, l'identité d'un individu peut changer en fonction de l'évolution des relations sociales et économiques lesquelles influencent la façon dont les individus comprennent le monde et les opportunités d'avenir.

En définitive, les valeurs attribuées aux langues par les parents enquêtés indiquent que les politiques linguistiques actuelles des six familles sont différentes et que les voies menant à ces politiques sont également différentes. Cependant un aspect élémentaire est partagé : les six familles ont décidé d'éduquer leurs enfants en bi-plurilingues, en leur faisant approprier au moins deux langues. Ainsi, des similitudes et des différences sont relevées au niveau des idéologies linguistiques des parents.

Les comportements linguistiques parentaux et les politiques familiales sont encombrés idéologiquement. Les parents participants ont des idéologies d'utilisation de la langue, c'est-à-dire des conceptions de qualité, de valeur, de statut, de normes, de fonctions, de propriété, etc. Ces conceptions influencent leurs pratiques langagières et leurs décisions quant au choix de langues dans la famille.

Toutes les valeurs des langues décrites ci-dessus participent à la formation des idéologies linguistiques parentales et ont une incidence immédiate sur les politiques linguistiques familiales (PLF) à travers les choix de langues et le développement bi-plurilingue des enfants.

## **1.2. Choix de langues et développement bi-plurilingue**

L'analyse des entretiens avec les parents maghrébins a donné lieu à trois points qui se révèlent pertinents dans leur décision de transmettre ou faire approprier une (des) langue(s) aux enfants : *Raisons du choix des parents concernant l'appropriation d'une langue additionnelle (l'arabe, le français / et l'anglais) par leurs enfants ; croyances des parents sur le développement bi-plurilingue en général ; développement bi-plurilingue des enfants selon l'opinion des parents.*

### **1.2.1. Raisons du choix des parents concernant l'appropriation d'une langue additionnelle (l'arabe, le français ou l'anglais) par leurs enfants.**

La décision élémentaire de choisir deux ou plusieurs langues dans la famille et d'élever des enfants bi-plurilingues est liée aux idéologies linguistiques parentales. Celles-ci sont influencées préalablement par le contexte de la famille où les parents ont grandi.

L'utilisation de la (des) langue(s) pour la communication au sein de la famille dans la maison natale des parents semble jouer un rôle important dans leur prise de décision concernant l'appropriation de plusieurs langues par leurs propres enfants. Il est logique que si les parents bénéficient des avantages et des bons résultats de l'adoption d'une politique particulière, ils considéreront facilement cette politique comme positive en général et la transféreront donc à leur propre progéniture.

Cinq sur onze parents participants à notre recherche ont été exposés à une seule langue (l'arabe dialectal) dans leur propre maison d'enfance, tandis que les six autres ont eu des expériences dans deux ou plusieurs langues.

Depuis leur tendre enfance, Abdel et Zohra (F4AF), Youssef et Kenza (F5MF), Zineb et Wassim (F3TT) n'ont été exposés qu'à l'arabe dialectal à la maison. Leurs propres parents sont des monolingues- arabisants.

Abdel (F4AF) est membre de l'association "Al-Wissal"<sup>33</sup>. Il affirme que ses enfants devaient être capables de parler l'arabe en tant que Maghrébins. Comme, il déclare : « *Dans mon esprit+ la langue et l'identité ethnique sont indissociables.* »

De plus, comme ses parents sont monolingues-arabisants en pays d'origine, Abdel (F4AF) pense que l'appropriation de l'arabe peut aider ses enfants à communiquer aisément avec leurs grands-parents paternels.

Pour lui : « *l'appropriation de l'arabe standard permet d'une part la pratique religieuse (faire la prière) et l'exploration des principes de l'Islam + et d'autre part/ l'accès à la littérature et à la poésie arabe. ++ J'ai 80-100 livres de littérature et de poésie arabe à la maison / je ne veux pas laisser mes enfants grandir sans jamais être capables de les lire / cela me semble si triste !* »

L'arabe (dialectal / standard) est perçu différemment du français et de l'anglais, il est très apprécié dans deux familles maghrébines (F4AF et F5MF). Selon Sh. HAQUE (2012), dans la politique linguistique familiale, l'attitude positive des parents envers leur propre langue est un facteur élémentaire qui les incite à transmettre cette langue à la prochaine génération.

L. BAUGNET (1998 : 69) présente le développement, le maintien et la transformation de l'identité en termes de processus psychologiques sociaux : catégorisation sociale, prise de conscience sociale, comparaison sociale et recherche d'un caractère psychologique distinct. Suivant cet auteur, l'identité découle de l'appartenance à un groupe et implique le concept de soi d'une personne et les émotions liées à ce groupe (*ibid.* : 69).

L'appartenance à un groupe semble faire l'objet d'une médiation linguistique dès le début de la vie des enfants. J. HOHL & M. NORMAND (1996) définissent la formation de l'identité chez les enfants dès le plus jeune âge, en partant du principe que les attentes

---

<sup>33</sup> "Al-Wissal" est l'Association du Département Arabe de l'INALCO. Elle a pour but de promouvoir la langue et la culture arabes. Pour réaliser ce projet et faire rayonner le patrimoine culturel arabe, l'association organise tout au long de l'année différentes activités culturelles, linguistiques et scientifiques parmi lesquelles se trouvent des cours de calligraphie, du théâtre en arabe, des groupes de discussion en arabe, des conférences, des sorties culturelles et d'autres activités.

des parents vis-à-vis des enfants, des mythes familiaux spécifiques et la transmission intergénérationnelle de la vision du monde ou de l'expérience ethniques jouent un rôle important dans la formation de l'idéologie linguistique et de l'identité future des enfants (p.50).

Les parents émigrés (F4AF) et (F5MF) ont instauré l'arabe comme principale langue de communication familiale à la maison pour maintenir des liens intergénérationnels au sein de leur famille élargie. Les attitudes des parents et des grands-parents à l'égard de la langue parlée à la maison jouent un rôle important dans l'élaboration des politiques linguistiques. C. DEPREZ (1994) suggère que les membres de la famille, en particulier les grands-parents, apportent un soutien social, culturel et linguistique aux familles et facilitent «la création d'espaces pour le maintien de la L1 et le développement continu de l'identité culturelle» (66).

Même si les grands-parents ne sont pas interrogés dans notre étude et que leurs points de vue et influences ne sont pas directement explorés, le fait de s'approprier l'arabe pour pouvoir communiquer avec les grands-parents en pays d'origine ou avec les générations plus âgées semble être une raison importante dans les familles (F4AF) et (F5MF).

Parmi les trois familles émigrées participantes à l'étude, (F4AF) et (F5MF) maintiennent le lien avec leur pays d'origine et souhaitent même éventuellement y retourner passer leur retraite.

Les visites chez les grands-parents et la famille élargie en pays d'origine sont évoquées dans les entretiens comme une motivation essentielle pour la transmission de la langue arabe. Cela confirme l'affirmation de M. MATTHEY & R. FIBBI (2010) selon laquelle la maîtrise de la langue de la minorité est «essentielle pour maintenir une communication adéquate et chaleureuse entre les générations d'une famille»

Abdel, Zohra (F4AF), Youssef et Kenza (F5MF) soulignent que leurs parents ne parlent pas le français. Cette "*motivation intégrative*" (M. MATTHEY, 2017) pour le maintien de la langue d'origine est fréquemment rapportée dans les communautés de migrants. Ces parents déclarent aussi qu'ils seront tristes si leurs enfants sont incapables de pratiquer l'arabe.

Seules (F4AF) et (F5MF) font preuve de loyauté envers l'arabe et perçoivent cette langue dans ses variétés comme faisant partie de leur identité culturelle. En effet, la préservation de la L1 (en contexte migratoire) est pertinente comme lien entre les générations et les valeurs culturelles des membres des familles (M. ZUE ELIBIYO 2008).

W. LABOV (1992 : 24) affirme que la décision parentale d'un changement de langue à la maison peut entraîner un environnement appauvri en L1. F. LECONTE (2001 : 91) souligne que le changement de langue et la faible estime accordés aux langues d'origine se produisent généralement dans les familles qui manquent de loyauté et d'affiliation linguistiques. Il semble le cas des parents (F6TF), qui ne voient aucun avantage à pratiquer la langue arabe en France et ne s'empressent pas de la transmettre à leurs enfants.

B. SPOLSKY et de nombreux autres chercheurs soutiennent que «les pratiques religieuses aident à maintenir les langues après l'immigration» (2004: 49). Elles peuvent ralentir un éventuel basculement vers la langue majoritaire, en particulier lorsque la langue et la religion sont des valeurs fondamentales.

En ce sens, notre observation de Youssef (P/F5MF) au moment de vérifier si chacun de ses enfants a bien appris la "sourat" du coran qu'il lui a choisi, peut témoigner que ce père tente d'inculquer la valeur religieuse à ses enfants pour mieux leur transmettre la langue arabe et leur éviter un éventuel basculement vers la langue de la société c'est-à-dire le français.

La religion musulmane fonctionne comme un «marché» au sens bourdieusien, où l'arabe est la langue légitime (P. BOURDIEU 1977). Les parents immigrés (F4AF) et (F5MF) contribuent à la transmission de la langue d'origine et son maintien en articulant une politique linguistique explicite selon laquelle les enfants et les parents ne sont autorisés qu'à la langue arabe pendant les conversations familiales. Les parents immigrés (F4AF) et (F5MF) pratiquent habituellement le français entre eux, mais la règle d'or fait obstacle à l'usage du français par les enfants avec eux (les parents).

Certes, les parents enquêtés associent fortement l'arabe à la religion musulmane, comme en témoignent les citations religieuses en arabe que nous avons observées chez certains parmi eux et leur pratique de l'arabe durant les prières.



Ainsi, la langue arabe est considérée comme une «langue sacrée», ce qui peut encourager davantage d'immigrés maghrébins à la pratiquer et la transmettre à leurs enfants.

En outre, la religion est une valeur fondamentale pour la communauté maghrébine. Cela peut faciliter le maintien de la langue lorsque la religion est intrinsèquement liée à une langue particulière. F. GROSJEAN mentionne des langues telles que l'arabe, l'hébreu, le grec, le sanscrit et le guèze, qui sont toutes des «*vases sacrés*» (2012: 77), car elles ont véhiculé des traditions religieuses écrites et orales. Étant donné que la religion imprègne tout le style de vie de certaines communautés, le fait de réserver le droit d'utiliser une seule langue à des fins religieuses améliore considérablement son statut et sa fréquence d'emploi. La pratique de l'Islam en arabe élargit l'usage de cette langue dans diverses communautés. Ces liens entre certaines religions et certaines langues étayent les affirmations de J.-A. FISHMAN et Al. (1968: 268) selon lesquelles le domaine religieux présente généralement le moindre décalage vers la langue majoritaire.

Les parents maghrébins immigrés (F4AF) et (F5MF) maîtrisent leur propre langue d'origine (l'arabe) et le français, et leurs enfants sont totalement bi-plurilingues (en arabe, français, allemand, etc.) En résumé, les idéologies linguistiques et pratiques religieuses des parents influencent considérablement les politiques linguistiques strictes de transmettre la langue d'origine (l'arabe) dans les familles.

Les identités des membres des familles sont multiples ou hybrides. Nos données indiquent que les enfants immigrants vivant en France se sentent proches de la culture locale. En outre, tous les enfants de l'étude, à l'exception des jumeaux (F6TF) sont liés au pays d'origine. Ils ont un attachement symbolique à la patrie des parents. Aussi, l'espace de vie des parents nostalgiques est plus ethnisé. Une telle division exerce une influence cruciale sur les identités individuelles et les pratiques linguistiques de chaque génération.

Zohra (F4AF) déclare fermement qu'il est important de connaître l'histoire et les racines des parents :

*« Il faut porter son nom avec dignité et se souvenir de ses racines avec dignité / La question à quel degré ? / Je n'ai aucun doute que le maintien de notre langue et de nos racines est extrêmement important. »*

Il ressort clairement de l'entretien que, tant pour Abdel que pour Zohra (F4AF), il est vraiment important que leurs enfants comprennent d'où viennent leurs parents, qu'ils comprennent leur culture et comprennent l'importance de garder leur langue. En outre, la devise d'Abdel est :

*« Ce que vous enseignez à un enfant est ce qu'il deviendra / Si vous n'enseignez pas à l'enfant ses racines / elles ne seront pas importantes pour lui ».*

Abdel et Zohra (F4AF) affirment qu'ils considèrent leur rôle de parents de manière responsable et adhèrent clairement aux principes et à la politique linguistique établis dans leur famille.

Youssef (F5MF) a une attitude très positive à l'égard de l'appropriation de la langue arabe en France. Il parle l'arabe marocain à ses enfants depuis leur naissance pour s'assurer qu'ils puissent communiquer avec les générations plus âgées.

Nous pouvons avancer que les enfants des (F4AF) et (F5MF) sont éduqués pour devenir membres de leur groupe culturel en partie grâce à la manière dont leurs parents interagissent et utilisent la langue d'origine avec eux, depuis le début de l'enfance. Les parents immigrés (F4AF) et (F5MF) socialisent donc leurs enfants dans leur culture en utilisant la Langue-Culture d'Origine comme symbole positif d'identité, de fierté culturelle et comme outil renforçant la cohésion familiale.

Kenza (F5MF) exprime une attitude très positive à l'égard de toutes les langues, contrairement à Sofiane (F2MM) qui déclare : *« il n'est pas nécessaire de parler l'arabe marocain à la maison/ il est inévitablement pratiqué à l'extérieur / c'est la langue la plus répandue dans la société. »*

Ainsi, Kenza reconnaît l'importance de l'arabe en tant que *« moyen d'intégration à la communauté maghrébine où quelle soit »*. Son point de vue est plus axé sur la communication. Pour elle, toutes les langues se valent, car elle les considère comme des outils de communication interpersonnelle et interculturelle.

D'ailleurs, au sujet de l'appropriation de l'Allemand par sa fille Maryam, Kenza (F5MF) pense que :

*« Chaque nouvelle langue est un cadeau, un cadeau pour ressentir et comprendre quelque chose que vous n'avez pas compris auparavant / la langue allemande est riche en mots. »*

Elle pense aussi que l'appropriation bi-plurilinguistique permet le respect des autres en comprenant leur langue :

*« Mais il est important pour moi et pour mon mari que nos enfants soient respectueux envers les autres xxx et plutôt que de les juger bla bla blablalbla / qu'ils aient pour objectif de les comprendre / la langue est un très bon outil pour atteindre cet objectif / La compréhension et le respect d'un système linguistique différent se traduisent par le respect de la culture et bien plus encore.*

Zineb (F3TT) a une attitude très positive à l'égard de l'appropriation du français, non seulement pour une raison communicationnelle, mais surtout pour des raisons utilitaires socio-économiques. Elle espère que ses enfants auront un travail plus facile ou plus professionnel, contrairement à elle et à leur père, Wassim, qui a « *un travail pénible de statut inférieur* ». Elle espère aussi que ses enfants apprennent le français, ce qui leur sera bénéfique pour aller à l'université et pour un emploi futur.

*« J'ai parlé à Azza (E1), Leïla (E2), et Younes (E3) des avantages de l'apprentissage du français / J'ai cité leur père et moi comme exemples + je leur ai dit que nous devons travailler dur parce que nous n'avons pas appris le français et nous ne sommes pas allés à l'université + nos emplois sont plus fatigants que d'autres et nous ne voulons pas que cela leur arrive à l'avenir / je veux qu'ils (enfants) soient meilleurs que nous et qu'ils travaillent plus facilement que nous / la maîtrise du français et un diplôme universitaire leurs sont des exigences futures / je veux qu'ils aient de bonnes bases en français pour faciliter leur avenir. »*

Pareillement, Amine (F1AA) préfère que ses enfants apprennent le français car il leur sera profitable à l'avenir.

Chez la (F6TF), la langue dominante à la maison est le français, car c'est la langue d'instruction à l'école en France. Tahar et Moufida pratiquent volontairement le français depuis la naissance des jumeaux parce qu'ils ne veulent pas que la langue interfère ultérieurement avec les résultats scolaires de leurs enfants. Les parents (F6TF) ne voient pas l'importance éducative de l'arabe (dialectal et standard). En outre, en raison de la politique française-monolingue, les valeurs instrumentales et le statut de la langue arabe sont très faibles. Cependant, A. TREVISE (1996) estime qu'un bon développement de la première langue stimule le développement cognitif avancé et favorise donc une meilleure acquisition de la langue seconde / étrangère.

Tahar (F6TF) déclare que la maîtrise du français et de l'anglais est essentielle pour ses jumeaux, non seulement pour communiquer avec des étrangers, mais surtout pour élargir leurs perspectives d'avenir (leurs futures études et emplois).

Ainsi, pour les jumeaux (Hilel et Noûr), l'appropriation du français a commencé avec leurs parents et celle de l'anglais avec leur nounou philippine.

Les parents, Amine (F1AA) et Yasmine (F2MM) ont des compétences avancées en langue française qu'ils se sont appropriées de leurs parents dans leurs maisons natales.

La mère, Dounia (F1AA), les pères, Sofiane (F2MM) et Tahar (F6TF) ont d'excellentes compétences en anglais qu'ils se sont appropriées soit de l'un des deux parents (Dounia de son père, et Tahar de sa mère), soit d'un autre parent et en contexte migratoire (Sofiane de sa sœur Dilya et autres, en Grande Bretagne, pendant neuf ans).

Par ailleurs, aucun parent des trois pays maghrébins (F1AA), (F2MM), (F3TT) y compris ceux de la (F6TF) ne souligne l'importance de la langue arabe (dialectale et standard) dans sa famille. En revanche, leurs représentations et attitudes positives et fonctionnelles exprimées à l'égard du français et de l'anglais soulignent l'utilité économique de ces langues et notamment celle de l'anglais dans le contexte de la mondialisation et son usage répandu dans une zone géographique très vaste.

Dans les familles (F1AA), (F2MM), (F3TT) et (F6TF), l'idéologie linguistique parentale coexiste avec le vif désir de faire du français /et de l'anglais un capital

linguistique, contribuant à ce que P. BOURDIEU (1986) appelle le «*cosmopolitisme d'élite*» (35).

Bien que le français ne soit pas la langue officielle dans les trois pays du Maghreb de l'étude, il jouit d'un statut élevé par rapport à l'arabe, et joue un rôle dans la stratification sociale et la mobilité des classes. Effectivement, Amine et Dounia (F1AA), Sofiane et Yasmine (F2MM), ainsi que Zineb (F3TT) attachent une grande importance au français et son rôle de renforcer les avantages possibles sont enraciné dans leurs esprits. Ces parents pensent que les emplois de haut niveau exigent la maîtrise du français au Maghreb. Par ailleurs, pour Zineb (F3TT) être capable de parler français est synonyme d'amélioration du «*style de vie* » et «*du statut supérieur* ». Issue d'un groupe socio-économique inférieur, Zineb (F3TT) affirme que le français est une forme de capital disponible de la manière la plus évidente pour les riches. Cette langue ouvre l'accès aux emplois les mieux rémunérés, ce qui l'a poussée à investir de l'argent en inscrivant ses enfants dans une école de langues pour s'approprier le français.

Alors, nous pensons que les contextes macro-économiques des trois pays maghrébins ainsi que celui de la France ont fourni des sources aux idéologies linguistiques des parents dans les familles enquêtées. Cependant, nous constatons que les sources personnelles ont également influencé les attitudes parentales. À titre d'exemple, Tahar (F6TF) insiste sur l'appropriation du français et de l'anglais et mentionne l'expérience de son métier pour encourager ses deux enfants. Il explique comment il a tiré profit de sa connaissance de l'anglais et du français au travail. Pour lui, une langue sert plutôt à des fins économiques liées au marché du travail que pour la communication interpersonnelle ou interculturelle. Aussi, Moufida (F6TF) mentionne l'expérience de son frère et ses neveux au Canada comme point de comparaison pour souligner la valeur instrumentale de l'anglais. Elle n'est pas toujours satisfaite des compétences de Noûr et Hilel en anglais. Elle veut que ses jumeaux parlent cette langue "comme des natifs" et elle en a donné deux raisons. La première est que l'anglais reflète d'une éducation prestigieuse; la deuxième découle des rapports de la famille avec le monde extérieur globalisé. Elle veut que ses enfants travaillent un jour à l'étranger, en citant l'exemple de ses neveux et son frère.

*« L'anglais est une langue internationale / Mes neveux qui étudient au Canada utilisent l'anglais tous les jours / mon frère a besoin de bonnes compétences en*

*anglais pour effectuer des recherches, publier des articles et enseigner au Canada/ je veux que mes enfants travaillent à l'étranger après qu'ils terminent leurs études.»*

Une autre raison qui explique peut-être l'accent mis davantage sur l'anglais que sur le français dans cette famille est que la mère (F6TF) ne parle pas assez bien l'anglais et qu'elle l'apprend encore. Parler anglais comme une native est son rêve qu'elle semble vouloir imposer à Noûr et Hilel ou vouloir que ses enfants réalisent pour elle. En outre, ses liens avec son frère qui vit à l'étranger renforcent son idéologie linguistique :

*L'anglais est destiné au monde globalisé et le français à la communication ordinaire. ..J'adore les gens qui parlent bien l'anglais depuis que je suis jeune / Si vous parlez anglais couramment/ vous n'aurez aucun problème à partir à l'étranger.*

De par sa propre expérience, la mère (F6TF) déplore son appropriation tardive et insuffisante de l'anglais et déclare :

*La mémoire diminue avec l'âge et rend l'apprentissage d'une langue plus difficile/ alors je pense que l'apprentissage de l'anglais est meilleur le plus tôt possible.*

Sofiane (F2MM) a une attitude fortement positive envers l'appropriation de l'anglais. Il explique que la principale raison de ce choix de langues pour ses enfants est tout à fait utilitaire (instrumentale), car il s'agit d'une langue internationale des plus requises dans le secteur de l'emploi. Il ajoute que si ses enfants s'approprient uniquement l'arabe (dialectal & standard) et le français, leur avenir, en particulier en ce qui concerne le marché du travail, sera limité au Maroc.

Il cite avec fierté d'autres raisons de son choix concernant l'appropriation de l'anglais par ses enfants :

*« Une langue riche développe l'intellect / DONC si mes enfants apprennent l'anglais ils pourront maîtriser n'importe quelle autre langue: sujet, prédicat + et tout de suite dans leurs têtes ils obtiennent un modèle complet pour n'importe quelle langue. +ou++ou+++ l'anglais est largement pratiqué à travers le monde*

*et par conséquent il y a plus de possibilités de l'utiliser dans divers contextes et dans de nombreux pays. »*

Le français et l'anglais ont un «statut» élevé et une valeur instrumentale supérieure aux langues maternelle ou d'origine; par conséquent, les parents des F1AA, F2MM, F3TT, F6TF s'intéressent davantage à l'appropriation du français /et de l'anglais qu'à la transmission et à la préservation de la langue arabe (dialectale/standard).

Depuis que l'anglais tient la première position linguistique au monde, sa valeur d'usage s'est élevée dans divers domaines tels que les voyages, les études, les achats, l'accès à l'information et l'emploi. La majorité des parents estiment les avantages essentiels de l'appropriation de l'anglais, et croient que cette langue peut donner à leurs enfants l'accès à une vie meilleure et à plus d'opportunités à l'avenir. En plus des avantages essentiels, Yasmine (F2MM) et Kenza (F5MF) considèrent l'anglais comme un outil de communication qui permet d'apprécier les différentes cultures.

Force est de constater que les choix initiaux des parents enquêtés concernant l'appropriation de l'arabe, du français /et de l'anglais par leurs enfants sont influencés par leurs représentations du développement bi-plurilingue en général.

### **1.2.2. Idéologies des parents sur le développement bi-plurilingue en général**

Tous les parents participants à l'étude partagent une attitude positive à l'égard du bi-plurilinguisme. Ils s'accordent sur l'idée que le développement bi-plurilingue de leurs enfants est un processus qui doit être consciemment soutenu, réaffirmé et validé par des pratiques et des choix quotidiens (L. PORCHER et D. GROUX 1998). La majorité des parents participants pense qu'un début précoce est avantageux pour le développement bi-plurilingue, "*le plus tôt sera le mieux*". Leur positivité a abouti à leur décision anticipée de dispenser une éducation bi-plurilingue à leurs enfants. A cet égard, ils expriment leur satisfaction de l'appropriation d'une (plusieurs) langue(s) additionnelle(s) par les enfants.

Amine (F1AA) déclare que :

*« [Parler plusieurs langues] est une nécessité / certainement une nécessité. Dans toutes les situations les enfants doivent connaître autant de langues que possible / Ils en ont la capacité. À la petite enfance + tout leur passe par la tête et y reste / Il*

*n'ya donc aucune raison de ne pas utiliser cette capacité / La langue est naturelle pour les enfants bien plus que pour les adultes..Il est toujours bon pour les enfants d'accroître leurs compétences linguistiques. »*

Dounia (F1AA) insiste sur l'importance d'une éducation bi-plurilingue :

*« Si une personne connaît plusieurs langues / il lui sera plus facile d'apprendre d'autres langues / cela développe vraiment le cerveau/ c'est bénéfique pour le développement général + j/' pense que cela fait aussi quelque chose avec la mémoire / Peut-être que le discours d'une personne s'améliore se développe bla bla blablabla J/' pense que la connaissance de plusieurs langues enrichit une personne xxx J/' pense que les personnes qui ne parlent qu'une seule langue sont désavantagées.»*

Sofiane (F2MM) avance :

*« Toute langue est une excellente méthode pour développer l'esprit/ pour le développement général + former la mémoire. »*

Yasmine (F2MM) affirme :

*« Il est judicieux de parler plusieurs langues + Si vous parlez deux langues il vous sera plus facile d'apprendre d'autres langues. A l'ère de la mondialisation / il est crucial de connaître plusieurs langues + je pense que c'est un gros avantage / C'est pas mal quand même / BEAUcoup de gens intelligents connaissent plusieurs langues + ils ont une sorte de pouvoir.»*

Kenza (F5MF) cite plusieurs avantages du développement bi-plurilingue :

*« Par exemple + ils peuvent voyager dans d'autres pays pour améliorer leurs compétences linguistiques / Euh ils se sentiront mieux et plus confiants s'ils parlent à des arabophones en arabe/ à des anglophones en anglais/ à des germanophones en allemand + Cette compétence donne de l'assurance et stimule le développement du cerveau / les bilingues pensent plus vite. »*

Selon Tahar (F6TF), le bilinguisme permet le développement des capacités cognitives et une meilleure concentration :



« [...] *Les personnes bilingues sont mieux placées pour rester concentrées et mieux capables de cibler leurs objectifs / Dans ce cas c'est une amélioration qui les aidera .. les aidera certainement à être plus concentrés / pas consciemment / mais au niveau du subconscient + ils seront capables de se concentrer. Donc c'est assez évident en fait. »*

Moufida (F6TF) déclare :

« *Les bilingues obtiennent de meilleures notes à l'école + sont plus intelligents et réagissent plus rapidement. Ces informations [sur les avantages du bilinguisme] ne font que renforcer ma décision [d'exposer mes enfants davantage à l'anglais]. Parfois je me pose la question est-ce que cela valait la peine de tourmenter mes enfants? / Mais on décide toujours que ça en vaut la peine (sourire). »*

### **1.2.3. Développement bi-plurilingue des enfants selon l'opinion des parents**

Les environnements linguistiques des enfants sont largement façonnés par les représentations et les attitudes des parents, qui constituent les environnements primaires de la petite enfance. Voici donc quelques déclarations des parents concernant leur perception du développement bi-plurilingue de leurs enfants :

Amine (F1AA) est absolument satisfait de l'appropriation du français par Farah et Achraf (ses enfants) :

« *Je pense qu'ils progressent tous les jours + au moyen de toutes les ressources d'apprentissage mises à leur disposition et les voyages annuels/ ils sont meilleurs. Aussi+ en harmonisation avec l'école/ ils apprennent chaque semaine/ ils apprennent quelque chose d'utile + J'AIME ça / j 'l' me sens à l'aise avec ça. »*

Amine (F1AA) estime que la maîtrise de la langue française par Farah et Achraf (ses enfants) est d'un niveau approprié et qu'ils acquièrent les deux langues, le français et l'anglais, au même degré :

« *Farah et Achraf parlent français/ leur vocabulaire est bien meilleur que celui de leurs pairs de leurs âges en France. »*

Toutefois, Dounia (F1AA) pense que les compétences de ses enfants en anglais sont meilleures qu'en français.

Il est important de signaler que les informations fournies par chacun des parents (F1AA) concernant les compétences en langues (français, anglais) de leurs deux enfants diffèrent. Chacun d'eux surestime les compétences des enfants dans la langue qu'il veille à leur transmettre par rapport à l'autre langue. Cela peut signifier que leurs appréciations sont influencées par leurs souhaits/désirs.

Yasmine (F2MM) affirme qu'il est difficile de dire quelle langue prévaut. Selon elle, dès que ses trois premiers enfants ont commencé à distinguer les deux langues, le français et l'anglais, ils ont cessé de les mélanger. Ils maîtrisent les deux langues à un niveau suffisant.

Abdel (F4AF) est très fier que ses enfants parlent couramment l'arabe algérien, et qu'ils n'ont eu aucune difficulté à apprendre l'arabe standard au moyen des cours à l'"*Institut du monde arabe*".

Toutefois, les enfants (F4AF) et (F5MF) ont commencé à changer de langue après leur entrée à l'école. Leurs parents ont beaucoup insisté pour que les enfants parlent l'arabe au sein de la famille. Ils ne trouvent pas naturel de parler une langue autre que leur langue maternelle avec leurs enfants.

Kenza (F5MF) exprime cette ancienne préoccupation :

*« Vous savez / je craignais que mon fils (Amir) ne comprenne pas ce que voudrait l'enseignant/ et cela s'est produit/ ce qui a affecté ses notes au début. »*

Au début de la scolarisation de son fils aîné (Amir), Kenza (F5MF) s'est beaucoup inquiété de son manque de maîtrise de la langue française. Pour améliorer ses compétences en français, les parents (F5MF) ont commencé l'utilisation de ressources linguistiques au moyen d'un large éventail de stratégies. Ils ont agi afin que leur fils ainsi que tous leurs enfants s'intègrent dans leur milieu scolaire, comprennent les enseignements, et excellent dans leurs études.

Les parents (F6TF) se sont préoccupés par d'éventuelles difficultés d'appropriation du français et de l'anglais, en particulier à cause des exigences scolaires et cognitives croissantes, au point que la langue d'origine (L1) n'a jamais été au centre de leurs préoccupations. Tahar (F6TF) affirme :

*« Les universitaires se basent sur de nombreuses recherches pour affirmer que le fait d'être bilingue a réellement un effet positif sur le développement de l'enfant. Je pense que cela est suffisant pour Noûr et Hilel dans tous les cas ++ Ils ont une forte capacité à absorber de nouvelles informations / leur bilinguisme les distingue dans une large mesure des autres enfants. »*

Il ajoute qu'il a fallu toutefois du temps et des efforts pour que les jumeaux apprennent bien l'anglais.

*« Je ne voulais pas exercer trop de pression sur eux quand ils étaient trop jeunes afin de s'intéresser et apprendre l'anglais à long terme. Parce que je ne voulais pas qu'ils (enfants) cessent de l'apprendre ++ À l'ère de la mondialisation / l'apprentissage de l'anglais leur est bénéfique + Je pense que cela ne fait qu'ajouter des points positifs. »*

Moufida (F6TF) a un avis identique à celui de Yasmine (F2MM) concernant le développement bilingue des jumeaux et nous informe :

*A cinq ans + Noûr et Hilel ont eu des problèmes d'utilisation de phrases + de structures de phrase incorrectes + après avoir commencé les cours privés / ils n'ont encore eu de difficultés que pendant les deux premiers mois et aucun après / Ils ont commencé à lire des livres et des bandes dessinées en anglais / à regarder des dessins animés en anglais + ils ont vite comblé leurs lacunes et lisent maintenant plus vite que des natifs.*

Les parents (F2MM) adoptent généralement une attitude détendue vis-à-vis de l'appropriation de la L1, en pays d'origine, et s'appuient sur l'élasticité intrinsèque des capacités linguistiques et de l'environnement de l'enfance (camarades de jeu arabes, garderies, camarades d'école). Les parents de Kamel notent ses progrès en L1 et le changement de langue qui s'est produit :

*« Avant de commencer la garderie + Kamel préférait le français et l'anglais à l'arabe marocain car il ne pratiquait pas beaucoup l'arabe à ce moment-là. Mais il l'a appris et avec le temps il passait facilement du français ou de l'anglais à l'arabe marocain. » [Sofiane : le père (F2MM)]*

Les parents de Kamel estiment qu'il s'agit d'une progression naturelle et accordent une grande importance aux préférences linguistiques de tous leurs enfants. Ils se parlent en français mais interagissent avec leurs trois premiers enfants exclusivement en anglais (pour le père) et en français (pour la mère).

Dans cette sous-section, les déclarations parentales sur le développement bi-plurilingue de leurs enfants attestent qu'une politique linguistique familiale (PLF) forte et équilibrée a un impact considérablement positif sur les compétences linguistiques des enfants bilingues. Ainsi, il est très difficile d'aboutir à un véritable bi-plurilinguisme infantile sans que la PLF soit efficace à travers les idéologies linguistiques des parents et leurs choix de langues dans la communication avec les enfants à la maison.

## **2. Les idéologies linguistiques des enfants**

Les parents prennent souvent les décisions initiales, plus ou moins explicites et conscientes, concernant les pratiques linguistiques familiales (basées sur leur propre idéologie linguistique) au moment où le premier enfant est né. Mais rien n'est stable, la famille vit et les situations changent, il peut y avoir un grand nombre d'enfants ou un déménagement dans un autre pays. Alors, il faudra peut-être adapter les pratiques initiales pour mieux convenir aux nouvelles conditions. B. ABDELILAH-BAUER (2006) soutient que les pratiques langagières familiales sont construites de manière interactive et que les enfants ont un effet sur elles. De fait, les conclusions ci-dessous représentent l'analyse des points de vue des enfants dans leurs propres voix.

### **2.1. Rôle des enfants dans les choix linguistiques**

Dans nos données sur les choix linguistiques des enfants, leur rôle émerge se manifeste par des comportements langagiers positifs ou négatifs à l'appropriation d'une langue additionnelle.

Noûr (E/F6TF) : Euh..on d'/'vait avoir sept ans Hilel et moi+ pendant des vacances d'été/ nous sommes partis en Tunisie / nos cousins nous ont vexés au sujet de

notre remarquable incompetence en arabe + nous avons donc convenu [avec Hilel] que nous ne parlerions que le français et l'anglais et n' plus essayer d'apprendre la langue parentale<sup>34</sup>.

Noûr (E/F6TF) : Je m' souviens d'un projet d'école / j' devais choisir un pays à décrire + J'ai choisi l'Islande et dit à mon institutrice qu' c'était loin et que j'aimais avoir froid et n' pas avoir à parler en arabe.

Ici, l'effet interactif de Noûr est immédiat dans le sens où elle s'est détachée émotionnellement de la langue d'un pays où elle a été moquée par des enfants en raison de son incompetence linguistique. Elle s'oppose ouvertement ou refuse délibérément de s'approprier la langue d'origine. Il convient toutefois de souligner que ces enfants ne perçoivent pas la langue comme un marqueur de leur identité culturelle ou ethnique.

Par leur rejet de la langue parentale, Noûr et Hilel (E/F6TF) choisissent de s'affirmer et de ne pas investir leurs efforts dans cette langue.

De fait, nous pouvons considérer ces jumeaux comme des agents agissants dans le processus de leur propre socialisation bi-plurilinguistique. À travers leur déni de la langue parentale, Noûr et Hilel soutiennent explicitement les choix linguistiques initiaux de leurs parents et proscrivent la langue arabe de leurs répertoires verbaux.

Ahmed (E<sub>4</sub>/F4AF) est un enfant timide et très réservé. Il a vécu un incident similaire à celui relaté par Noûr (E/F6TF). À l'âge de cinq ans, ses cousins « *du bled* » se sont beaucoup moqués de sa façon de prononcer certaines consonnes. Il exprime sa détermination à améliorer considérablement ses compétences en sa langue maternelle.

Ahmed (E<sub>4</sub>/F4AF) : (...) puisque chaque année on part en Algérie/ pendant l'été/ mes amis sur Skype m'aident à améliorer mon articulation de certaines consonnes.

Enquêtrice : Pourquoi ne demandes-tu pas de l'aide à tes sœurs ?

Ahmed (E<sub>4</sub>/F4AF) : Mes sœurs préfèrent qu'on se parle en français / elles me taquinent souvent sur mon accent prononcé + du coup/ je ne leur parle plus en arabe.

---

<sup>34</sup> Nous rappelons que lors des entretiens, Noûr et Hilel, les enfants de la famille (F6TF) ont déclaré "le français" comme leur langue première.

Avec cette affirmation, le rôle d'Ahmed dans les choix linguistiques est souligné par sa détermination à continuer de parler et développer sa langue parentale. Ahmed confirme le statut supérieur et l'importance réelle de la langue arabe dans sa maison (famille). En outre, son attitude positive à l'égard de l'appropriation de L1 lui permet de résister aux moqueries et améliorer conséquemment ses capacités productives, c'est-à-dire un renforcement linguistique personnel dans sa langue maternelle.

Les attitudes parentales positives à l'égard de certaines langues peuvent exercer une forte influence sur les attitudes et compétences linguistiques des enfants et sur leur développement identitaire. Ainsi, en contexte migratoire, les enfants qui s'identifient fortement à leur culture ethnique sont prédisposés à pratiquer la Langue-Culture d'Origine (B. ABDELILAH-BAUER 2006 ; S. CONDON & C. RÉGNARD 2010 ; C. DEPREZ 1987, 1994, 1999 ; ...).

C. DEPREZ (1994) affirme que l'investissement des enfants dans l'appropriation de la langue d'origine est étroitement lié à leur identité culturelle. Par exemple, C. DEPREZ, G. VARRO & B. COLLET, (2014) parlent d'un Franco-japonais né en France, qui s'est fortement identifié comme étant japonais, bien qu'il manquait de connaissances expérientielles sur la vie au Japon. Sa forte identification à la culture japonaise a eu une influence positive sur son fort engagement à apprendre le japonais. De même, il est démontré que des adolescents hispaniques vivant en Suisse ont résisté à l'assimilation linguistique et culturelle parce qu'ils étaient fiers de leurs propres origines ethniques et linguistiques (R. FIBBI & M. MATHEY 2008 : 62). Une forte corrélation entre l'identité culturelle et la pratique de la langue ethnique a également été observée chez des adolescents turcs à Lyon (M.-A. AKINCI, J.J. DE RUITER & F. SANAGUSTIN 2014 : 156). Ces résultats soulignent la relation dynamique entre l'identité culturelle et le maintien de la langue d'origine : si les individus s'identifient à leur propre communauté ethnique, ils doubleront d'efforts à pratiquer la langue d'origine comme marqueur d'identité (A. PUZENAT 2008 : 127).

Selon J. BILLIEZ (1985), la pratique de la langue est un symbole d'identification plus fort pour les membres du groupe que le contexte culturel commun. Certains chercheurs soutiennent que la langue est le principal symbole d'une culture donnée et qu'elle est étroitement liée à l'identité (G. GRANDGUILLAUME 1979 ; D. COSTE 2009). En tant que tel, les membres d'une culture peuvent revendiquer leur appartenance

à un groupe au moyen de la pratique de la langue en tant qu'élément central de l'identité culturelle (V. DEREGNAUCOURT 2011, A. JAFFE 2012).

Inversement, le manque d'attitudes linguistiques positives et d'identification culturelle semble avoir conduit les parents et les enfants de la famille (F6TF) à l'érosion rapide de leur Langue-Culture d'Origine.

R. FIBBI & M. MATHEY affirment que la pratique d'une langue est représentative de sa culture particulière et donc la perte de la langue peut entraîner un changement d'identité culturelle. Cette attitude est constatée dans leur étude auprès de plusieurs parents hispaniques en Suisse. Ils considèrent l'espagnol comme une partie intégrante de leur identité culturelle et que si leurs enfants perdent la maîtrise de l'espagnol, leur identité culturelle sera menacée. De même, des parents italiens participant à une étude identifient les compétences linguistiques comme l'une des conditions requises pour pouvoir prétendre à une adhésion culturelle (2008 : 58-69).

Un autre facteur concernant le rôle des enfants dans la définition des pratiques langagières familiales est leur large accès à la langue de la société. Les enfants passent beaucoup de temps dans des établissements scolaires et avec leurs pairs. Par exemple : Amine (P/F1AA) déclare, qu'à l'arrivée à l'adolescence, le comportement linguistique de son fils Achraf a changé de façon marquée, préférant l'arabe à dominante sociale. Achraf a régressé en français et en anglais de façon spectaculaire en dépit du fait qu'il a toujours pratiqué l'une ou l'autre langue avec chacun de ses parents. Ainsi, à cause du milieu extérieur majoritairement arabophone, Achraf étant adolescent a préféré l'arabe comme langue parlée par ses pairs.

Cet exemple illustre la manière dont la langue des amis (virilité linguistique des garçons arabes) ou même celle de l'école (le français en France) gagne en importance dans les interactions des enfants à la maison. Le cas d'Achraf peut représenter une preuve du rôle des enfants dans leur propre éducation bi-plurilingue.

Même si les enfants dans les cas décrits n'ont pas eu d'impact aussi profond sur les pratiques langagières familiales, ils peuvent encore influencer la PLF aux moyens indirects. Par exemple, quand l'un des enfants de la famille (F5MF) reçoit des amis français à la maison, il en résulte une situation dans laquelle les pratiques linguistiques domestiques changent en français afin de maintenir la fluidité de la communication.

Selon une vision dynamique du rôle des enfants dans les choix linguistiques, les schémas d'usage d'une (plusieurs) langue(s) par les familles sont inconstants et n'atteignent pas toujours les objectifs des politiques explicites parentales. À mesure qu'ils grandissent, les enfants peuvent implicitement ou explicitement négocier ou tenter de modifier les choix linguistiques des parents. Alors que les enfants plus jeunes adhèrent facilement aux demandes des parents d'utiliser une langue particulière et s'y conforment.

La capacité de résistance linguistique des enfants peut augmenter au fil du temps, et aboutir à un changement de la langue familiale.

Les personnes bi-plurilingues choisissent non seulement parmi différentes variétés d'une même langue, par exemple, du familier au formel, mais aussi entre les deux ou plusieurs langues qu'ils exploitent. Le choix de la langue chez les bi-plurilingues représente "*quelle langue est parlée, à qui et quand*" et cela dépend du fait que le bi-plurilingue s'adresse à un monolingue ou à un autre bi-plurilingue (J.-A. FISHMAN 1965, dans F. GROSJEAN 1982 : 129). Quand un locuteur monolingue est concerné, le bi-plurilingue choisit la langue du monolingue et ne change généralement pas de code. Lorsque deux bi-plurilingues sont impliqués dans une conversation, « la langue appropriée est généralement choisie inconsciemment sans effort ni temps supplémentaire » (F. GROSJEAN 1982 : 130).

Les enfants bilingues choisissent également la langue qu'ils utilisent. F. GROSJEAN (1982 : 202) soutient qu'en tenant compte du "lien personne-langue", la plupart des chercheurs ont découvert que le participant influence le plus le choix de la langue.

A. FANTINI (1978. Dans F. GROSJEAN 1982: 202) parle de la capacité de ses enfants bilingues à distinguer quelle langue ils doivent utiliser avec qui, s'ils connaissent cette personne. Cependant, dès qu'ils connaissent bien leur interlocuteur, ils commencent à lui parler en espagnol (au moins ils insèrent des mots espagnols), car leur langue d'intimité est l'espagnol.

D. McCLURE (1977, dans F. GROSJEAN 1982: 202-203) dit que le choix de langue des enfants bilingues qu'elle a observés est régit par leur environnement. L'espagnol est parlé dans l'environnement espagnol et l'anglais dans l'environnement



anglais, s'il n'y a cependant aucune possibilité d'utiliser l'espagnol. À l'âge de quatre ans, ils sont également en mesure d'identifier le niveau de fluence du locuteur. Elle dit que les enfants « semblent s'appuyer sur un jugement binaire de la compétence linguistique ... la fluidité relative n'est pas prise en compte à cet âge » et qu'ils ont tendance à respecter les préférences linguistiques des gens. D'autres éléments importants dans le choix linguistique des enfants sont leur situation, leur environnement et leur rôle social - une langue différente est utilisée à l'école, avec des amis, pour s'occuper des frères et sœurs plus jeunes, etc.

Parmi nos familles d'étude, en effet, les membres de la famille (F2MM) choisissent la langue en fonction du large éventail de parents et d'amis arabo et/ou franco et/ou anglophones.

Les deux enfants aînés de la famille (F2MM), Kamel et Elissa déclarent être capables de parler indifféremment le français ou l'anglais. Leurs choix quant à la langue à utiliser dépendent des facteurs de temps, de lieu et de situation. Le contexte extérieur étant marocain, ils utilisent l'arabe dialectal plus souvent que chez eux. À l'école, ils s'en tiennent à l'arabe standard, car c'est la langue de l'enseignement, et ils n'utilisent le français ou l'anglais que pendant leurs cours des deux matières. Ils utilisent également l'arabe standard lorsqu'ils font leurs devoirs avec leur mère (Yasmine). Elissa, la première cadette de cette famille affirme pouvoir distinguer clairement la capacité de l'interlocuteur à parler arabe, français, anglais, ou les trois et, en fonction de sa compétence linguistique de sa compétence linguistique, elle décide laquelle des trois langues utiliser.

Pareillement, selon le contexte, à la maison, les enfants (F5MF) utilisent l'arabe marocain avec leurs parents et leur grand-mère paternelle (El-Hadja Zoubida) qui vit en France avec eux et qui ne sait parler que l'arabe marocain. À l'extérieur de la maison et même entre eux, les enfants utilisent le français.

Suivant F. GROSJEAN (1982: 204) « les enfants bilingues développent rapidement un système décisionnel linguistique complexe », en commençant par l'interlocuteur et en continuant avec la situation; le sujet, l'âge et le statut entrent en ligne de compte plus tard.

Zineb (F3TT) témoigne qu'à la maison, ses filles, Azza et Leïla utilisent entre elles le français pour s'exercer à parler cette langue. Elle confie qu'elle participe souvent à leurs conversations et qu'elle a beaucoup appris avec elles.

Le cas de Zineb avec ses filles atteste du rôle des enfants comme agents de socialisation des langues à la maison. Ils agissent dans le processus de leur propre appropriation d'une langue additionnelle en intégrant leur maman.

Nous soulignons que Zineb (F3TT) dont le statut socioéconomique est faiblement moyen a aussi des problèmes de compétences linguistiques qui l'empêchent d'aider ses filles à s'approprier la langue française.

Zineb attend beaucoup de la réussite de ses enfants et accorde énormément d'attention à leur éducation afin qu'ils obtiennent tous des diplômes supérieurs. Cependant, ses connaissances insuffisantes en français l'empêchent de participer activement au développement et l'appropriation bi-linguistiques de ses enfants.

## **2.2. Rôle de la fratrie dans l'appropriation d'une langue**

Les études sur les pratiques langagières entre frères et sœurs à la maison sont peu nombreuses. Les politiques bi-plurilingues familiales impliquent plus que les parents : les frères et sœurs ainsi que les membres de la famille élargie (grands-parents, cousins,...) y contribuent aussi.

Parmi les familles participantes à l'étude, les parents (F2MM) constatent que leur benjamin Jawed développe une certaine compétence en français, cependant, celle en arabe marocain leur paraît très faible, d'où leur recommandation à leurs trois enfants plus âgés de pratiquer en permanence l'arabe marocain avec Jawed.

Suivant cette instruction, Kamel, Elissa et Aïda veillent à utiliser l'arabe marocain avec leur plus jeune frère Jawed, afin de l'habituer à cette langue et lui épargner des difficultés au moment de sa scolarité.

Les interactions entre frères et sœurs (F2MM) sont bénéfiques pour l'appropriation de la langue arabe par le jeune Jawed (âgé alors de 3 ans): les frères et sœurs plus âgés qui possèdent un vocabulaire étendu dans trois langues (arabe, français et anglais) participent à des séquences pédagogiques et servent de modèles linguistiques

à leur plus jeune frère. Les parents signalent également que les frères et sœurs plus âgés, réalisent divers animations avec le jeune Jawed et passent du temps ensemble, contribuant ainsi à son appropriation de la langue arabe.

Ainsi, le jeu entre frères et sœurs s'avère être un moyen efficace pour l'appropriation de l'arabe par Jawed. La pratique de l'arabe pendant les jeux, ainsi que dans les interactions parents-Jawed (interactions des parents et des grands-parents avec Jawed) contribuent au développement de cette langue chez ce petit. Étant donné que les frères et sœurs aînés parlent principalement en arabe à Jawed (avec quelques rares insertions du français), le temps considérable passé ensemble contribue à améliorer sa compétence en cette langue. Ce développement étaye les objectifs et les attentes des parents concernant le bi-plurilinguisme de tous leurs enfants.

En conséquence, les enfants eux-mêmes contribuent au processus de formation de la politique linguistique autour d'eux et leur participation volontaire aux pratiques initiées par leurs parents ne peut être ignorée.

### **2.3. Pratiques langagières étendues dans la langue d'origine en contexte migratoire**

Les entretiens avec les trois filles de la (F4AF) révèlent que la portée des pratiques langagières dans leur langue d'origine est assez avancée. Aïcha, Amany et Rana déclarent estimer la pratique de leur langue d'origine « *assez plaisante* » car leurs interactions ont principalement lieu avec des membres de la famille et surtout avec beaucoup de camarades et d'amis maghrébins dans leur environnement immédiat.

Aïcha (E<sub>1</sub>/F4AF) : Euh / Je parle français et arabe ou arabe et français parce que je les utilise pareillement/ quoi \ Je parle arabe chez moi avec mes parents + avec mes grands- parents / les membres de ma famille en Algérie ++ J'utilise l'arabe avec des copines maghrébines pour ne pas être comprises par tous. Je parle français surtout avec mes sœurs.. Ahmed /BEN.. à l'université avec les profs + des français + tout le monde/ quoi.

Est-ce que j'apprécie la langue arabe ? Ouais :: elle me plaît / c'est la langue de mes origines/ de ma culture / elle indique mon identité maghrébine/ d'autant que j'ai beaucoup d'amis maghrébins. J'aime aussi l'arabe littéraire grâce auquel je découvrirai le Monde Arabe et j'ai découvert la poésie arabe/ C'est tout

simplement génial ! D'ailleurs/ ma poétesse préférée est Nazik al-Mala'ika ++ si vous voulez+ je vous récite quelques vers de son poème « jeunesse » (...)

Amany (E<sub>2</sub>/F4AF) : Je n'ai aucun souci/ parler en arabe ou en français ça me plaît bien +ou++ou+++ Quand je parle sur Skype à mes grands-parents ou des cousins cousines ou que je vais au bled je me sens normale+ pas gênée/ Euh/ plutôt fière de pouvoir leur parler en arabe + parce que vous savez/ ils se disent étonnés de nous entendre parler bien l'arabe. Mes grands-parents eux/en sont fiers..même très fiers de nous.

Rana (E<sub>3</sub>/F4AF) : Euh/ Moi j'aime les deux/ parler en français ou en arabe /C'EST pareil/ Sauf que j'utilise beaucoup l'arabe à la maison et le français dehors.

Enquêtrice : Pourquoi ce choix ?

Rana (E<sub>3</sub>/F4AF) : À la maison, parce que mes parents nous l'ont demandé+ ils se vexent quand on leur parle en français + et même ils refusent de nous répondre / dehors parce que c'est tout le monde qui parle en français.

D'année en année, les trois filles (F4AF) parlent de mieux en mieux la langue arabe (dialectale et standard). La fille aînée, Aïcha adore lire la poésie arabe, elle nous a même récité quelques vers du poème "jeunesse" de la poétesse Nazik al-Mala'ika.

Aussi, depuis leur bas âge, les enfants de la (F5MF) sont limités à parler exclusivement la langue arabe au sein de la famille y compris avec leur grand-mère (El-Hadja Zoubida). Cette dernière considère cette restriction comme tout à fait naturelle pour la famille vu son contexte social (pays migratoire).

Les enfants de la (F5MF), Amir, Maryam et Amel révèlent lors des entretiens qu'ils considèrent l'arabe marocain comme la langue de leur culture d'origine. Ils le qualifient même de « *langue des adultes* » et estiment son utilisation dans les conversations avec les adultes comme un moyen de les respecter.

Selon leurs propos, l'arabe leur permet de « *retrouver leur origine* » (tous les enfants), « *mieux connaître leur culture* » (Aïcha/ F4AF, Amir, Maryam et Amel/

F5MF), « *affirmer leur identité ethnique* » (Aïcha et Amany/ F4AF) et « *découvrir le Monde Arabe* » (Aïcha, Amany, Rana/ F4AF).

## **2.4. Prise de conscience par les enfants de l'absence de la langue d'origine**

Il est frappant de constater que les jumeaux (F6TF) savent qu'ils sont dépourvus de leur langue d'origine. À plusieurs reprises, au cours des entretiens, Hilel et Noûr évoquent une occasion ou un événement spécifique qui s'est produit plus tôt, et au cours duquel, ils ont constaté l'absence et notamment leur besoin instantané de la langue d'origine.

Hilel (E/F6TF) : Pendant un match auquel je jouais en Tunisie.. J'ai bien réfléchi / j'/ voulais dire quelque chose ++ mais c'/n'était pas comme mes pensées. [Hilel s'est souvenu de sa prise de conscience précoce de l'absence de l'arabe lors d'un match auquel il a joué en Tunisie].

Noûr (E/F6TF) souligne également sa conscience de l'absence de sa langue d'origine :

Cela a commencé un peu en jouant avec ma petite cousine en Tunisie ..vous savez/ des choses comme la poupée/ la faire manger/ la promener/ lui donner son bain++ EUh je ne pouvais tout simplement rien dire...

## **2.5. Identité ethnique des enfants**

Malgré leurs compétences avancées en arabe, en français/ et en anglais, les enfants des familles (F1AA), (F2MM), (F3TT), (F4AF), (F5MF) indiquent un fort attachement social et psychologique à leur identité ethnique. Ceci peut apparaître à travers le choix de leurs amis et leur auto-identification en tant que membres de leur Culture d'Origine.

Par exemple, lorsque nous avons demandé aux enfants de (F4AF), (F5MF) s'ils sont davantage français que maghrébins, tous ont clairement affirmé qu'ils sont Maghrébins. Cependant, dans presque tous les cas, l'enfant reprend son affirmation « plutôt Franco-Algérien ou plutôt Franco-Marocain ». Ces réponses soulignent la certitude des enfants de posséder une double culture.

Parmi tous les enfants participants à l'étude, Aïcha est la plus investie et celle qui a le mieux réussi à s'approprier la langue arabe (dialectale et standard). Toutefois, cela ne signifie pas qu'une identité ethnique forte est strictement liée à la capacité linguistique. Dans le cas de Noûr et Hilel (E/F6TF), ces enfants ont expliqué leur héritage et leurs coutumes musulmanes et tunisiennes.

Hilel (E/F6TF): nous sommes conscients que nous sommes originaires de Tunisie/ d'une culture différente et d'une religion différente /nous parlons constamment de la Tunisie dans notre famille / nous disons généralement #c'est ce que font les Français et les chrétiens / c'est ainsi que nous faisons les choses et célébrons # nous sommes fiers d'être Tunisiens.

A. PILOTE & J.-A. JONCAS (2016) déclarent que l'identité culturelle est d'abord perturbée par la perte de la langue, mais qu'il s'agit d'un événement naturel, car la culture change de toute évidence. Ainsi, selon ces auteurs, l'identité culturelle peut continuer d'exister même dans les cas d'érosion de la langue d'origine.

En considérant que l'identité est un catalogue de soi et qu'elle n'est pas statique mais évolutive dans le temps et dans l'espace, les personnes acquièrent de nouvelles significations, de nouvelles valeurs, de nouvelles pratiques qui sont (re)créées continuellement (A. FILHON 2004: 235). En ce sens, A. TABOURET-KELLER affirme que la langue n'est pas toujours la caractéristique essentielle de l'identité de tous les groupes sociaux. Selon cette auteure, les gens ont très souvent abandonné leur langue, sauf à des fins rituelles, comme le latin, l'hébreu, l'arabe, le tamoul et l'hindou (2003: 32). Cela signifie que l'identité peut survivre à une perte totale de la langue d'origine. Les recherches dans ce domaine mettent en évidence le caractère subjectif et changeant de l'identité sociale. En tenant compte des différences intergénérationnelles, l'ethnicité peut ne pas avoir une signification identique pour tous les membres de la famille.

Étant donné que chacune des six familles participantes vit en son pays d'origine ou en France depuis plusieurs années, il en résulte que l'idéologie linguistique des parents proactifs, conjuguée à leurs propres capacités bi-plurilingues, les a amenés à aplanir l'appropriation d'une ou plusieurs langues L2 et/ L3 par leurs enfants tout en maintenant la langue première. Les parents enquêtés ont mis en place leur PLF et pris des décisions concernant l'utilisation de la langue à la maison. Cela est incontestable,

excepté dans une famille participante (F6TF). Face aux défis sociaux, émotionnels, linguistiques et scolaires, les enfants et les parents dans la famille (F6TF) ont atteint certains moments critiques qui ont entraîné un changement d'attitude linguistique des enfants envers la L1 (des parents), et accentué également celles de leurs parents et leurs décisions en matière linguistique, comme le montrent les données susmentionnées.

Cette sous-estimation de la force négative qu'une langue additionnelle peut exercer sur la L1 (langue première) est un lourd prix à payer pour le développement bilingue accéléré des enfants.

Toutefois, la famille (F6TF) a des règles strictes et croit fermement à l'appropriation du français et de l'anglais en déconsidérant la L1. Elle pense que ses jumeaux seront en mesure de se rattraper en L1 au moyen d'une immersion ultérieure dans l'environnement d'origine. Par ailleurs, même si les enfants de cette famille ont choisi de ne pas s'approprier la L1 de manière productive, ils s'identifient fortement à leurs liens ethniques.

Ainsi, la langue transcende sa fonction première d'outil de communication et acquiert un rôle plus important de conscience de soi et d'identité. La langue est perçue comme un dénominateur commun, qui lie ses locuteurs et renforce leur sentiment d'appartenance au groupe auquel ils s'identifient.

Les cinq autres familles de la recherche font état d'un accord familial général. Il s'agit d'une planification spécifique pour l'appropriation d'une langue additionnelle par les enfants, et ce, tout en étant conscientes de l'importance de la préservation de leur "Langue-Culture d'Origine" (LCO).

En somme, les enfants ont une incidence sur la politique linguistique familiale : leur âge, leurs expériences sociales et linguistiques connexes, leur travail identitaire et leurs aspirations changeantes (de la petite enfance à l'adolescence) constituent certains des facteurs qui influent sur la politique linguistique familiale établie par leurs parents.

Toutefois, un large éventail de facteurs agissant sur les politiques familiales et notamment les idéologies linguistiques parentales méritent une attention analytique.

### 3. Sources des idéologies linguistiques parentales

B. SPOLSKY (2004 : 152) affirme que l'idéologie linguistique de la famille dépend du contexte et est influencée par des facteurs extra- et intrafamiliaux. Il affirme que ces facteurs sont corrélés et peuvent simultanément avoir une incidence sur la perception qu'ont les individus des langues et sur leurs interventions et pratiques langagières. Il mentionne ces facteurs comme étant «interdépendants», et le présente à travers son diagramme.

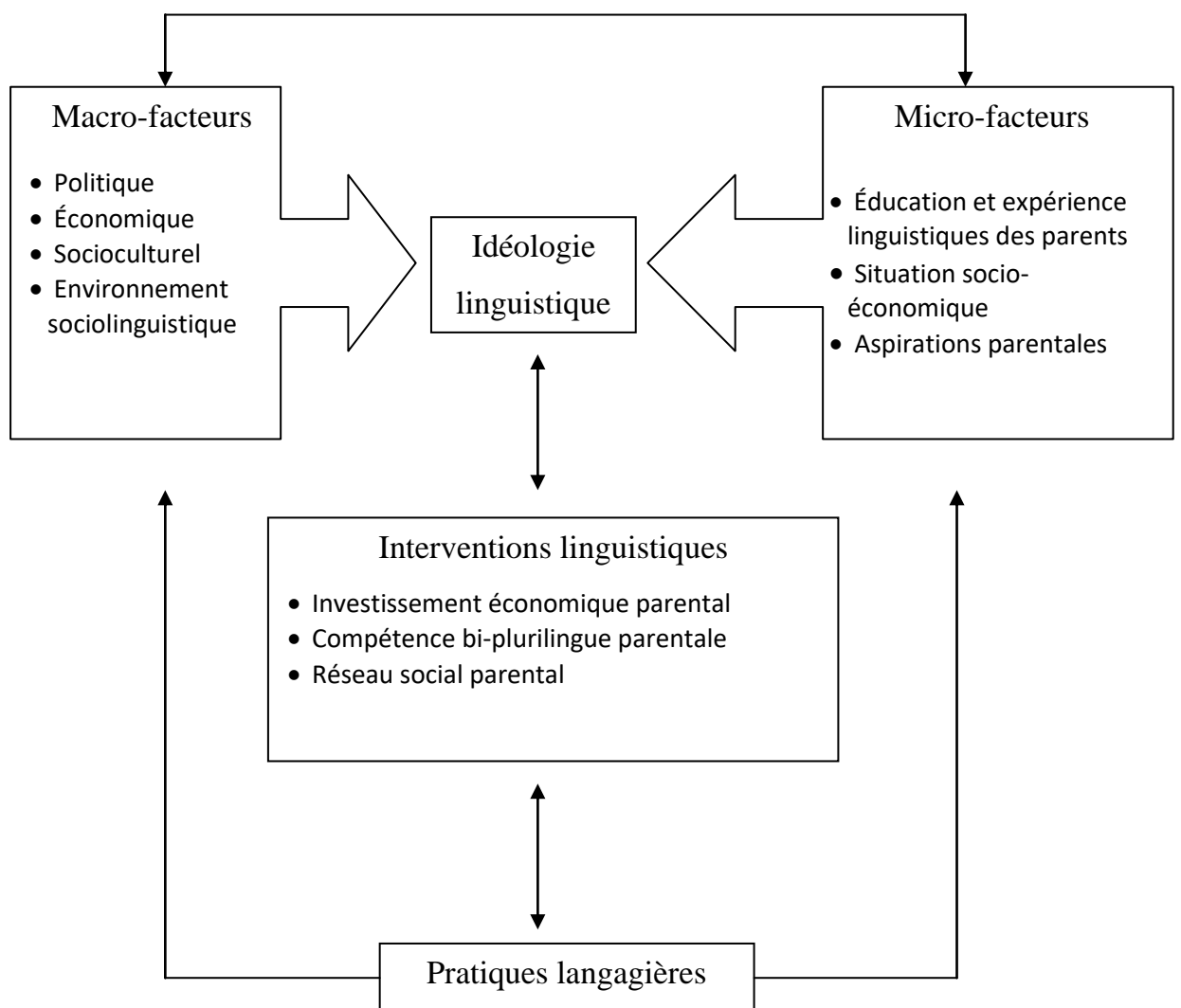


Figure 11: Modèle de politique linguistique familiale de B. SPOLSKY (2009)



### **3.1. Facteurs intrafamiliaux de la PLF (Micro-facteurs)**

La socialisation, l'apprentissage et le développement de l'enfant sont étroitement liés aux antécédents familiaux. De nombreuses études ont reconnu l'importance de l'influence de la famille sur le développement bi-plurilingue des enfants. Le premier environnement qu'un individu rencontre est celui de la famille, qui est considéré comme un microcosme de la société dans lequel chacun entrera inévitablement. Une famille est une unité qui a tendance à transférer différentes formes de capital de la génération des parents à la génération des enfants M. ABOURAHIM-BOUASSI (2011). Au sein d'une famille, les parents sont les premiers et les plus influents enseignants de leurs enfants et jouent un rôle important dans les décisions concernant leur avenir, notamment en matière d'éducation bi-plurilingue.

B. SPOLSKY (2009) affirme sa théorie selon laquelle il existe des facteurs intrafamiliaux (micro-facteurs) c'est-à-dire des éléments dans l'arrière-plan de la famille attachés à la politique linguistique familiale (PLF).

Il en propose trois facteurs nécessaires dans une famille pour que l'enfant puisse atteindre son développement linguistique optimal. Il s'agit de l'éducation et l'expérience linguistiques des parents (niveau d'éducation des parents qui se traduit par leurs connaissances, leurs aptitudes et leur capacité à agir dans certaines structures sociales), la situation socio-économique des parents (SSE) (capital financier ou ressources matérielles), et les aspirations parentales.

La présente sous-section explore ces facteurs intrafamiliaux étroitement liés aux idéologies linguistiques et décisions des parents ambitionnant le développement bi-plurilingue de leurs enfants à la maison.

#### **3.1.1. Éducation et expérience linguistiques des parents**

A. DE HOUWER (1999) affirme que l'idéologie linguistique parentale influence les choix de langues dans la construction des PLF en raison de certains facteurs, tels que le niveau d'éducation des parents et leur statut socioéconomique, qui contribuent davantage au succès ou à l'échec du développement bi-plurilinguistique des enfants.

F. GROSJEAN (2015) constate que plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus ils sont confiants et actifs dans l'appropriation des langues par leurs enfants.

Dans le même ordre d'idées, B. ABDELILAH-BAUER (2006) note que les parents à niveau d'instruction élevé jouent un rôle plus actif dans le développement linguistique des enfants en raison de leur propre expérience éducative par rapport aux parents moins instruits.

Parmi les familles participantes à l'étude, dix sur douze parents ont un niveau d'instruction universitaire et participaient en couple à l'éducation et au développement linguistique des enfants. En effet, ayant fait des études supérieures et exerçant des professions honorables, ces parents ont tendance à s'impliquer davantage dans l'appropriation d'une ou deux langues additionnelles par leurs enfants, comme Amine-[médecin] et Dounia-[professeure universitaire] (F1AA), Sofiane-[architecte] et Yasmine-[institutrice] (F2MM), Abdel-[Chef de Projets Informatiques] et Zohra-[Analyste Financier] (F4AF), Youssef-[Ingénieur en informatique] et Kenza-[Enseignante de mathématiques] (F5MF), Tahar-[ Développeur de logiciels] et Moufida-[Modéliste Créatrice Experte] (F6TF). Malgré qu'elle n'ait pas fait d'études universitaires, Zineb-[coiffeuse-esthéticienne] (F3TT) veille à l'éducation de ses enfants et à leur appropriation du français en vue d'améliorer leur niveau de vie. Son époux, Wassim-[petit commerçant] (F3TT) a le niveau du (DFEEB), il exerçait un métier très occupant.

Une étude d'A. TREVISE et R. PORQUIER (1985), sur des politiques linguistiques visant le bilinguisme additif, indique clairement que les décisions initiales des parents en termes de politique linguistique reposent principalement sur leurs propres expériences d'appropriation des langues. L'étude montre que les expériences des parents influencent non seulement leurs choix linguistiques mais également les approches pédagogiques d'appropriation des langues qu'ils adoptent avec leurs enfants.

Dans la présente étude, certains parents ont suivi les conseils d'experts ou d'autres personnes pour faire approprier leurs enfants une (des) langue(s) additionnelle(s). Youssef et Kenza (F5MF), Sofiane et Yasmine (F2MM) déclarent avoir suivi attentivement les livres et les méthodes suggérées par les experts pour aider leurs enfants à apprendre l'arabe, le français et l'anglais. Ils veulent que leurs enfants soient bi-plurilingues afin de pouvoir profiter des avantages associés. B. ABDELILAH-BAUER (2012) affirme que les enfants dont les parents ont suivi une approche pédagogique spécifique pendant leur jeunesse tendent à surpasser les enfants de parents qui ne l'ont

pas fait. D'autres parents, comme Zineb (F3TT), Moufida (F6TF), ont suivi les conseils de leurs amis et/ou proches pour aider leurs enfants à s'approprier une langue additionnelle, car elles ne peuvent participer activement dans l'appropriation du français/ et de l'anglais à la maison.

Dans les familles enquêtées, nous constatons que les élites sont très impliquées et douées pour l'éducation bi-plurilingue de leurs enfants. Tandis que ceux qui n'ont pas fait d'études universitaires ont tendance à suivre les conseils de leurs amis ou la connaissance par ouï-dire sur l'appropriation des langues. Cette constatation est similaire à celle de l'étude de V. DERÉGNAUCOURT (2011) selon laquelle les « parents universitaires ayant un niveau d'instruction élevé sont capables de fournir un soutien de qualité et une implication dans l'apprentissage d'une langue par leurs enfants avec un accompagnement scolaire et des interactions; en revanche, les parents dont le niveau d'éducation est plus limité sont limités dans leurs activités d'apprentissage de la langue et d'alphabétisation avec leurs enfants à la maison. »

Faisant écho à une idéologie enracinée socialement, les parents maghrébins ont tendance à croire que l'instruction est le meilleur moyen de changer leur statut social et qu'il leur incombe de prendre au sérieux l'éducation de leurs enfants L. ALLAL (2004). Effectivement, les parents de notre étude ne font pas exception à cet égard, quels que soient leurs antécédents scolaires, ils espèrent tous que leurs enfants s'approprieront bien une langue additionnelle. Par exemple, Zineb (F3TT), appartenant à la classe ouvrière, déclare vouloir que ses enfants apprennent bien le français afin qu'ils puissent accéder à l'enseignement supérieur et obtenir de meilleures perspectives d'emploi.

G. VARRO (1984) affirme que l'implication des parents dans l'instruction de leur descendance favorise les comportements positifs des enfants et leur réussite. Inutile de dire que la participation des parents inclut plusieurs comportements, tels qu'encourager les enfants, assister à des activités scolaires, aider aux devoirs, ou les contacts fréquents entre familles et écoles.

Pour récapituler, l'implication des parents dans l'appropriation des langues ainsi que leur niveau d'instruction favorisent le développement bi-plurilingue des enfants. Ainsi, le soutien des parents contribue à doter leurs enfants des compétences linguistiques nécessaires et avoir les meilleures chances de leur vie. En d'autres termes,

les parents qui soutiennent activement leurs enfants veulent les faire parvenir à un bien-être socio-économique.

### **3.1.2. Situation socio-économique des parents (SSE)**

Dans la sous-section précédente, les recherches en PLF et nos propres cas d'étude montrent que l'instruction des parents a une grande influence sur leur formation de l'idéologie linguistique et conséquemment sur la construction de leur PLF.

De même, la situation socio-économique des parents joue un rôle important dans la formation de leurs idéologies linguistiques et l'appropriation des langues. Les parents de familles à revenu faible ou moyen ont tendance à considérer la langue comme un outil essentiel, tandis que les familles à revenu élevé ont tendance à percevoir la langue comme un outil de communication. Parmi ces derniers, Kenza (F5MF) pense que la langue est avant tout un outil de communication quotidienne avec les gens; Yasmine (F2MM) pense que la langue peut être utilisée pour apprécier d'autres cultures; Abdel (F4AF) et Youssef (F5MF) pensent que la langue et l'identité culturelle sont inséparables. Toutefois, l'unique famille participante ayant une situation socio-économique inférieure est la (F3TT), dont la mère, Zineb pense que le français joue un rôle important dans le niveau d'instruction et la stratification sociale en Tunisie.

En outre, les parents émigrés (F4AF) et (F5MF) à situation socio-économique privilégiée sont plus disposés à transmettre et préserver leurs langues d'origine (arabe dialectal et standard). M. ABOURAHIM-BOUASSI (2014) constate également à travers son étude que les familles marocaines émigrées qui ont réussi à préserver leur L1 jouissent d'un statut socio-économique élevé et d'un haut niveau d'éducation formelle. Alors que d'autres parents non-émigrés (F1AA) et (F2MM) se soucient davantage de l'épanouissement professionnel futur de leurs enfants au prix de la perte de leur langue première (LCO).

Certains parents croient qu'en fixant des attentes élevées, ils aident les enfants à mieux réussir et conservent ainsi leur avantage positionnel. A titre d'exemples : Moufida (F6TF) demande de l'aide à son frère et à ses neveux vivant au Canada, et fait appel à un tuteur privé pour instruire ses jumeaux. Avec sa petite famille, Youssef (F2MM) rend visite annuellement à sa sœur en Grande-Bretagne. Ces parents recherchent un «*capital de réputation*» P. BOURDIEU (1986) afin de distinguer leurs

enfants de leurs homologues. Sans aucun doute, le choix et le soutien parental pour le développement bi-plurilingue des enfants sont beaucoup plus larges pour les familles dont le revenu est nettement supérieur à la moyenne V. DERÉGNAUCOURT (2011).

En revanche, Zineb (F3TT) déclare qu'elle n'a ni le temps ni la compétence pour aider ses enfants à apprendre le français. B. ABDELILAH-BAUER (2012) explique que le soutien des parents pour l'éducation de leurs enfants dépend de leur temps, de leurs capacités et de leur niveau d'éducation et que, généralement, les parents des classes inférieures travaillent et ne sont pas très instruits, ils ne peuvent donc pas s'impliquer. P. BOURDIEU (1986) note que le capital social peut rarement être acquis sans investir certaines ressources matérielles ou posséder des connaissances culturelles, car celles-ci permettent d'interagir avec les autres.

Nous soulignons que tous les parents de l'étude sont disposés à fournir et à investir dans les meilleures ressources possibles pour promouvoir le bi-plurilinguisme de leurs enfants. Zineb (F3TT), qui n'a pas le même niveau de revenu que les autres parents participants, a inscrit trois de ses enfants dans une école de langues afin de s'approprier le français. Elle se reproche toutefois de ne pas pouvoir leur fournir suffisamment de ressources à la maison. Malgré qu'économiquement désavantagée, Zineb (F3TT) voit dans l'éducation bilingue de ses enfants leur principal moyen de mobilité sociale et économique et elle attend leur réussite.

Les parents à situation socio-économique privilégiée [(F1AA), (F2MM), et (F6TF)] attachent une grande importance à l'appropriation de l'anglais et du français et fixent des objectifs spécifiques à atteindre à leurs enfants. Ils considèrent l'excellente maîtrise de l'anglais comme le principal moyen d'assurer la mobilité sociale et économique de leurs enfants. Ils croient que l'anglais donne accès à plus d'opportunités professionnelles, qui peuvent être transformées en statut économique et social. Leur conviction est similaire à celle de K. BHABHA et J. RUTHERFORD (2006) selon laquelle « l'anglais a acquis une valeur de capital symbolique et a commencé à servir d'indicateur de stratification parmi la population mondiale ». Zineb (F3TT), à statut social inférieur, elle aussi, voit le français comme un moteur de mobilité sociale pour ses enfants mais ne dispose pas des ressources matérielles suffisantes pour agir en conséquence.

Ainsi, le revenu familial a une influence considérable, car il peut aider les parents à acheter des livres ou engager un tuteur pour compléter les connaissances qu'ils n'ont pas.

Dans cette étude, les résultats concernant le statut socio-économique (SSE) sont contradictoires : l'unique famille à statut socio-économique inférieur (F3TT) est favorable à l'appropriation du français comme langue étrangère, alors que deux familles émigrées (F4AF) et (F5MF) à statut social supérieur privilégient le maintien et la transmission de la langue d'origine (LCO). Cependant, trois autres familles (F1AA) (F2MM) (F6TF) à SSE élevé vont dans la direction opposée, et privilégient le changement de langue d'origine contre le développement bi-plurilinguistique.

Ainsi les parents ayant une situation socio-économique privilégiée perçoivent l'importance des langues de manière spécifique et peuvent s'impliquer dans leur appropriation par les enfants en fonction de leur temps et de leurs connaissances.

En somme, le bi-plurilinguisme et les diplômes universitaires sont des biens de position auxquels les parents à situation socio-économique privilégiée peuvent participer et aider leurs enfants à les posséder.

### **3.1.3. Aspirations des parents**

Les résultats de nombreuses études révèlent que la participation des parents au développement bi-plurilingue de leurs enfants présente un plus grand potentiel de rendement par rapport aux enfants dont les parents ne valorisent pas l'éducation bi-plurilingue (A. LIETTI 1994).

Ainsi, N. JERAD (1999) constate que le « rendement élevé » est devenu une attente standard chez les parents maghrébins. Ces derniers sont influencés par des idéologies culturelles qui prescrivent de partager les ressources du foyer avec les enfants, de consacrer du temps et de l'attention à leur éducation bi-plurilingue. Ils croient que fixer des attentes élevées aide leurs enfants à mieux réussir.

Bien que les parents attachent une grande importance à l'éducation bi-plurilingue, cela n'entraîne pas nécessairement des attentes égales en ce qui concerne les performances de leurs enfants. S. ASSELAH-RAHAL (2000) confirme que les parents issus de milieux socio-économiques différents et de niveaux d'instruction différents

peuvent avoir des attentes et des aspirations différentes pour leurs enfants. Elle pense que les « parents universitaires » ont tendance à fixer des attentes plus élevées en ce qui concerne le niveau d'instruction et le développement bi-plurilinguistique de leurs enfants et qu'ils les encouragent davantage verbalement.

De même, G. VALAVANIDOU (2008) affirme que les familles à statut socio-économique supérieur fournissent plus de « soutien psychologique » à leurs enfants. Ils les encouragent à aller très loin dans leur développement bi-plurilingue. Ces encouragements sont liés aux aspirations des parents et à leur implication à la maison.

Dans notre échantillon, par exemple, la mère (F6TF) a de grandes attentes à atteindre. La mère (F3TT) encourage souvent ses enfants verbalement. Les parents (F1AA), et ceux de la (F2MM) motivent leurs enfants en les emmenant à l'étranger ou en leur offrant des récompenses matérielles. Ces cas suggèrent que le capital social, culturel et économique joue un rôle important et interdépendant dans l'éducation de leurs enfants et de leur motivation à s'approprier plusieurs langues.

L. ALLAL (2004) constate que les parents maghrébins qui attendent beaucoup de leurs enfants ont tendance à s'impliquer davantage dans leur éducation. Plus généralement, A. VERGARA (2009) affirme que le principal objectif des parents concernant le choix des écoles de langues privées est le désir d'améliorer les performances bi-plurilinguistiques de leurs enfants. Ceci est particulièrement constaté parmi nos cas. Nous avons découvert que les parents ont choisis de telles écoles pour répondre à leurs attentes en matière d'appropriation bi-plurilinguistique par leurs enfants. Seuls les parents (F4AF), ceux de la (F5MF) déclarent faire de tels efforts pour préserver la langue d'origine.

Nous remarquons que tous nos parents enquêtés pensent qu'avoir une éducation bi-plurilingue aide les enfants à aller de l'avant. Ce sentiment est ressenti particulièrement par Zineb (F3TT). Elle déclare littéralement qu'elle ne veut pas que ses enfants finissent comme elle et son époux, sans un bon niveau d'instruction ou un bon emploi en raison de leur compétence insuffisante en français.

B. ABDELILAH-BAUER (2012) affirme que les attentes des parents sont profondément influencées par le contexte socioculturel. Dans notre étude, les parents issus de groupes socio-économiques relativement supérieurs ou supérieurs établissent

des attentes précises pour leurs enfants et spécifient clairement les raisons pour lesquelles l'appropriation de l'arabe, du français /et de l'anglais est importante. À titre d'exemples, les parents émigrés de (F4AF) et (F5MF) encouragent leurs enfants à s'appropriier la langue d'origine en vue de préserver leur langue et leur identité culturelle maghrébine ; les parents de la (F6TF) croient que l'appropriation précoce («le plus tôt possible») du français et de l'anglais est encline à motiver leurs enfants à fournir plus d'efforts en vue du développement bi-plurilingue. D'ailleurs, Moufida (F6TF) veut que ses jumeaux développent des compétences en anglais analogues à celles des autochtones. Les parents (F1AA), (F2MM) et (F3TT) encouragent l'appropriation des langues pour que leurs enfants obtiennent des emplois professionnels bien rémunérés et moins astreignants.

En somme, les comportements des parents à la maison ont un impact direct sur le développement bi-plurilingue des enfants. Nous précisons que la participation des parents au développement bi-plurilingue de leurs enfants a considérablement amélioré leurs performances en langues et réalisé les aspirations parentales.

Nos données confirment la représentation par B. SPOLSKY des facteurs extra et intrafamiliaux comme étant des variables déterminantes et interdépendantes de l'idéologie linguistique. Nos résultats indiquent que l'influence de ces facteurs sur les idéologies linguistiques des parents est complexe et interactive plutôt que linéaire. Nous avons précisé qu'il existe un processus d'interaction entre les différents facteurs. Autrement dit, les facteurs intrafamiliaux jouent un rôle médiateur dans les réactions aux premiers. Cela explique comment des parents dans des contextes différents (d'origine vs migratoire) parviennent à des idéologies linguistiques similaires (bien que pas entièrement).

### **3.2. Facteurs extrafamiliaux de la PLF (macro-facteurs)**

Les facteurs extrafamiliaux (macro-facteurs) sont les contextes ou conditions au niveau de la société, ils sont sources d'idéologie, et donc ils influencent les décisions en matière de politique linguistique (B. SPOLSKY 2009: 112).

J.-C. BEACCO et M. BYRAM (2007) affirment qu'au cours des dernières décennies, en raison de l'évolution des conditions économiques, démographiques et structurelles, les parents occidentaux accordent plus d'attention à l'éducation des enfants et croient



que l'allocation de ressources plus importantes à chaque enfant peut renforcer son avantage futur dans un environnement de plus en plus concurrentiel.

Une telle tendance est observée au Maghreb. L'évolution des idéologies et des conditions de vie accentue la volonté des parents maghrébins d'investir des ressources matérielles pour chaque enfant. En outre, donner une bonne éducation (éducation formelle et cours parascolaires) est devenu un comportement répandu des parents maghrébins (F. LAROUCSI 2000). De fait, à travers notre recherche, nous tentons de comprendre comment la PLF est influencée par trois facteurs extrafamiliaux: politique, économique, socioculturel et sociolinguistique.

### **3.2.1. Le facteur politique**

La politique d'arabisation est un retour aux sources pour l'Algérie, la Tunisie et le Maroc, des sociétés dépersonnalisées par la domination française, et une tentative légitime de ré-appropriation d'une identité mise à mal par la période coloniale. Ces trois pays maghrébins ont mis en œuvre une série de réformes de l'éducation depuis leur indépendance. L'arabe étant à ce jour la langue officielle et nationale et l'enseignement du français (FLE) en troisième année primaire sont les deux politiques linguistiques qui reçoivent beaucoup d'attention dans les médias et les conversations quotidiennes. Ces politiques ont eu un impact important sur le comportement des parents maghrébins de notre étude vis-à-vis de l'appropriation de l'arabe, du français /et de l'anglais.

H. BOYER (2010) affirme que la politique linguistique entre dans la planification politique lorsque les politiciens sentent que quelque chose d'important est en jeu, tel que le statut ou l'utilisation des langues dans la société. Une intervention est donc nécessaire. En se référant à la formation de la politique linguistique nationale, L.-J. CALVET (1996) déclare que « la politique linguistique est l'expression d'un ensemble de choix que la société fait. En tant que tel, cela reste par nature une affaire politique » (89). Les trois pays sus-cités du Maghreb qui ont été colonisés par la France se trouvent dans une situation politiquement instable depuis des décennies (M. BOZDÉMIR & L.-J. CALVET 2010). L'arabe et le français jouissent d'un statut prestigieux par rapport à d'autres langues, ce qui peut être lié à une situation politique instable. La politique monolingue en arabe n'a pas été mise en œuvre pour répondre aux besoins du public, mais pour répondre à un besoin politique du groupe au pouvoir. L'origine politique a été transformée en une question de statut et finalement en une «normalité» acceptée (A.

MOATASSIME 1992). En d'autres termes, l'arabe standard est devenu la langue «par défaut». Les langues maternelles n'ont aucune valeur dans les écoles et peu dans la société. Le français, qui n'était auparavant disponible que pour l'élite éduquée, est maintenant la langue d'instruction universitaire et demeure un symbole de statut prestigieux. L'anglais<sup>35</sup> est considéré comme une langue internationale, associée au monde globalisé. Ces faits ont mis en évidence l'importance d'apprendre le français et/ou l'anglais et d'encourager le développement bi-plurilingue à la maison parmi nos cas.

En outre, plusieurs parents se plaignent de l'incohérence de la politique d'arabisation à travers les trois pays maghrébins, ce qui les inquiètent et les poussent à envoyer leurs enfants apprendre le français /et l'anglais dans des écoles privées. À titres d'exemples :

Dounia (F1AA) pense que le gouvernement ne doit pas insister sur sa politique d'arabisation, car l'appropriation d'une (des) langue(s) peut être déterminée par la «*sélection naturelle*», comme cela s'est passé dans sa famille. Elle déclare : «*Si la société a besoin de la langue, celle-ci survit. Si rarement les gens la parlent, elle disparaît. C'est une sélection naturelle. Les langues les plus pratiquées survivent. Le gouvernement ne doit pas s'impliquer trop.* » ... «*Le gouvernement doit laisser le marché décider. Les gens sont des clients et ils doivent pouvoir choisir par eux-mêmes.* »

Pareillement, Sofiane (F2MM) a une attitude tout à fait négative à l'égard de la politique d'arabisation et de la perspective limitée qu'il estime implicite :

*« Il manque des vues mondiales. Le monde met beaucoup l'accent sur l'apprentissage de l'anglais et nous mettons l'accent sur l'enseignement en langue arabe. C'est la mentalité des petits pays et le gouvernement ne suit pas la tendance mondiale. »*

---

<sup>35</sup> Nous soulignons l'importance prépondérante de l'anglais en Algérie. A cet égard, le 21 juillet 2019, Tayeb Bouzid, Ministre Algérien de l'Enseignement Supérieur, prône la substitution du français par l'anglais dans les universités algériennes. Son objectif est d'attirer plus d'étudiants étrangers. Cette réforme est notamment élargie aux travaux de recherche.

### 3.2.2. Le facteur économique

P. BOURDIEU (1972) utilise une terminologie économique pour affirmer que les langues fonctionnent sur un marché où leur valeur est dérivée par opposition à d'autres langues. Sa théorie est axée sur les idéologies relatives aux valeurs économiques et instrumentales des différentes langues, qui incitent ou découragent à les utiliser.

Les parents sont disposés à aider, à doter leurs enfants des compétences dont ils ont besoin pour avoir des chances optimales dans la vie. La réalisation du bien-être économique est un facteur répandu qui influence l'idéologie linguistique des parents participants. Ils veulent que leurs enfants s'engagent professionnellement ou occupent des postes d'emplois importants plutôt que des métiers manuels. L'arabe étant la langue commune aux trois pays maghrébins de l'étude limite les personnes à travailler localement, tandis que le français, et l'anglais qui est international, fournissent de plus grandes opportunités aux personnes qui les pratiquent. Les parents interrogés (F1AA), (F2MM), (F3TT) et (F6TF) estiment que le français et l'anglais offrent davantage d'opportunités d'emploi et un avenir meilleur à leurs enfants. En revanche, seuls les parents émigrés (F4AF) et (F5MF) considèrent leur langue d'origine comme un outil de communication intergénérationnel et sont disposés à la transmettre et la préserver.

Les parents fondent leur idéologie linguistique sur les exigences perçues du marché du travail et sur les avantages relatifs qui peuvent être obtenus grâce à un précieux capital linguistique (français et anglais) et, partant, ces perceptions les conduisent à déconsidérer leur langue maternelle/d'origine.

En général, pour la plupart des parents maghrébins, l'appropriation du français et de l'anglais est considérée comme une clé permettant d'accéder à des professions importantes. Par conséquent, les parents des (F1AA), (F2MM), et (F3TT) ayant des revenus diversifiés envoient leurs enfants dans des écoles de langues. P. BOURDIEU (1986) explique que les gens acquièrent des compétences linguistiques en apprenant les formes les plus prestigieuses et les utilisent sur le marché linguistique pour acquérir prestige et autorité. Il ajoute que le changement de langue est dû à la motivation des gens de s'approprier une langue susceptible de leur apporter distinction, prestige et autorité (cité dans P. BOURDIEU, 1991).

Dans cette étude, pour les familles à revenu moyen supérieur (F1AA), (F2MM) ou supérieur (F6TF), l'un des objectifs de l'appropriation des langues étrangères (français /et anglais) est de fournir aux enfants de nouvelles expériences qui élargissent leurs perspectives et une opportunité de citoyenneté mondiale.

Par contre, pour les familles à revenu moyen ou faible, l'appropriation du français /et de l'anglais est un facteur déterminant de la mobilité sociale. Par exemple, Zineb (F3TT) considère que l'appropriation du français par ses enfants leur ouvrira la voie à une vie facile en Tunisie, une vie meilleure que la sienne.

Nous affirmons donc que la situation économique (SE) des parents est l'un des facteurs influençant leur décision d'appropriation des langues par laquelle ils visent la prospérité future de leurs enfants. De même, dans notre étude, il est compréhensible que l'idéologie linguistique des parents à faible revenu (F3TT) soit largement influencée par le facteur économique, car ils ont déjà vécu une situation d'insécurité économique. Ainsi, en reconnaissant l'importance économique de certaines langues, les parents favorisent le bi-plurilinguisme familial.

### **3.2.3. Les facteurs socioculturel et sociolinguistique**

En raison des facteurs susmentionnés, il est devenu un phénomène social qu'une majorité d'enfants s'approprient les langues étrangères (français, anglais) en dehors de l'enseignement formel au Maghreb (F. LAROUCSI 2000). Dans notre étude, plusieurs parents déclarent que la tendance est d'envoyer leurs enfants s'approprier le français /et l'anglais dans des écoles de langues privées.

Amine (F1AA) déclare que « *les enseignants des établissements privés sont meilleurs que les enseignants des écoles publiques* ». Il mentionne un stéréotype largement répandu dans l'esprit de plusieurs parents maghrébins selon lequel les enseignants des écoles publiques ont tendance à utiliser des méthodes d'enseignement traditionnelles, telles que la récitation et la mémorisation. Lorsque les parents souhaitent que leurs enfants développent leur compétence communicative ou apprennent avec bonheur, ils ont tendance à rechercher des enseignements privés.

Certains parents se sont plaints de la qualité de l'enseignement des langues étrangères à l'école publique. Outre la politique d'arabisation, Dounia (F1AA) attache

de l'importance à l'appropriation du français, elle pense que le gouvernement doit essayer d'améliorer l'enseignement de cette langue. Elle convient que cela doit commencer en troisième année, mais elle pense que :

*Les manuels et les méthodes d'enseignement devraient être plus vivants et se concentrer davantage sur des exercices de communication.*

Dounia (F1AA) s'est aussi plainte de la façon dont l'anglais est enseigné à l'école. Elle pense que bien que les manuels scolaires sont plus intéressants qu'à l'époque où elle était à l'école, les enseignants utilisent toujours les méthodes d'enseignement traditionnelles.

Elle affirme : « *Les enseignants demandent toujours aux élèves de mémoriser des mots, des phrases et de la grammaire. Ces méthodes ennuient les élèves et les rendent réticents à l'apprentissage de l'anglais.* »

Amine déclare : *les méthodes d'enseignement et les manuels scolaires devraient être plus vivants/ il faut prolonger la durée de l'enseignement des langues pour motiver les enfants/ il ne faut pas laisser penser les élèves que le français et l'anglais ne sont que des matières d'examen.*

L'opinion d'Amine (F1AA) sur l'enseignement des langues rejoint celle de son épouse Dounia. Tous deux croient que la façon dont le français et l'anglais sont enseignés à l'école publique, en tant que matières, était ennuyeuse et démotivait l'intérêt des enfants.

Comme Dounia et Amine (F1AA), Yasmine (F2MM) s'inquiète du programme d'études, de la politique et des manuels scolaires.

Elle atteste que *les méthodes et les matériels d'enseignement des langues vivantes sont dans le chaos/ la qualité reste aussi problématique qu'avant/ même après plusieurs réformes de l'éducation au Maroc.*

Yasmine pense aussi : *il faut encourager davantage l'enseignement des langues vivantes au Maroc/ car c'est un pays touristique où l'on doit savoir parler le français et notamment l'anglais.*

En somme, soulignant l'importance capitale du français et de l'anglais comme langues d'études et outils d'emploi futurs, l'appropriation de l'arabe standard semble secondaire pour certains parents participants.

En raison des changements socioculturels, les parents (F1AA), (F2MM) et (F6TF) ne voient même pas d'inconvénient à échanger leur langue (LCO) contre le français et l'anglais.

Les facteurs socioculturels sont inséparables de l'environnement sociolinguistique. Nous avons constaté que le facteur géolinguistique (contexte migratoire) influence l'usage de la langue à la maison et conséquemment la politique linguistique familiale établie. En effet, les parents (F4AF) et (F5MF) pratiquent sciemment l'arabe avec leurs enfants à la maison et le français est plus largement utilisé dans les conversations quotidiennes extérieures au domicile. A. VERGARA (2009) qualifie ce phénomène de «*frontière linguistique*» (69) et souligne que certaines langues d'origine ont été «sauvées» depuis des siècles car l'environnement familial contribuait à les maintenir. Alors que l'inverse s'est produit chez les parents (F6TF) qui ont une très faible affiliation à leur langue d'origine. En conséquence, leurs jumeaux sont très faiblement affiliés à la langue parentale et fortement affiliés au français et à l'anglais.

Ainsi, Tahar et Moufida (F6TF) mentionnent que leur langue d'origine (l'arabe) n'a aucune importance dans leur vie quotidienne en France; par conséquent, ils ne l'ont pas transmise à leurs enfants. Ils ont même opté pour une politique linguistique familiale exclusivement franco-anglophone.

Dans deux cas, (F1AA) et (F2MM), les parents ont substitué le français /et l'anglais à leur langue maternelle (arabe). Ils pratiquent chacune de ces langues de façon bilingue (selon le modèle « un parent-une langue », voir F. GROSJEAN 1982), parce qu'ils pensent que les enfants pratiquent largement l'arabe au courant de la journée avec leurs amis et leurs pairs à l'extérieur de la maison.

Finalement, les attitudes et comportements linguistiques parentaux sont infléchis par divers macro-facteurs. F. GROSJEAN déclare qu'«il nous faut constamment penser aux circonstances dans lesquelles nous vivons» (100). Autrement, nous n'avons pas de choix entièrement libres.

Aussi, les idéologies linguistiques parentales sont influencées par des micro-facteurs dans la réponse réflexive aux macro-facteurs.

De fait, les facteurs macro et micro sont interconnectés et inséparables, ils servent à la fois d'indicateurs visibles et invisibles du rôle d'une langue donnée à la maison dans le développement bi-plurilingue des enfants (PLF).

En résumé, dans des contextes d'origine ou migratoires, les pratiques langagières des enfants sont largement façonnées par les idéologies et les attitudes linguistiques des parents, qui constituent les environnements primaires de la petite enfance.

Les idéologies parentales sur certaines langues, sur la manière dont les enfants se les approprient et sur leurs propres rôles dans ce processus ont un effet important sur le comportement linguistique des enfants (B. SPOLSKY 2004).

Dans ce chapitre, nous avons traité dans une première section des idéologies linguistiques des parents, de leur rationalisation des langues en vue du développement bi-plurilingue de leurs enfants.

L'analyse des opinions parentales exprimées au cours des entretiens montre que les idéologies linguistiques parentales sont influencées par des valeurs que les parents attribuent à certaines langues : la valeur communicative ; les valeurs symbolique et culturelle ; la valeur utilitaire ou économique ; et la valeur de statut.

Plusieurs parents de l'échantillon étudié pensent que l'appropriation de plusieurs langues est importante pour des raisons de communication et de culture. D'autres pensent qu'une langue est étroitement liée à l'emploi et aux opportunités du marché du travail. Exclusivement, une mère estime les langues en fonction de la stratification de la classe sociale (statut social).

Toutes ces valeurs linguistiques ont eu une incidence immédiate sur les politiques linguistiques familiales (PLF) à travers les choix de langues et le développement bi-plurilingue des enfants.

Dans une seconde section, nous avons relevé que l'attitude positive des enfants enquêtés à l'égard de l'appropriation de deux ou plusieurs langues à la maison leur a été largement transmise. D'abord, ces enfants maghrébins (à l'exception de Jawed) distinguent les deux ou trois langues appropriées et sont conscients de leur bi-plurilinguisme. De plus, ils choisissent la langue à pratiquer en fonction de leur interlocuteur, de son âge, de la situation et du sujet de la conversation. Des facteurs tels que le sexe ou le statut (de l'interlocuteur) n'ont pas été observés comme déterminant le choix de la langue de ces enfants. Aussi, face aux défis sociaux, émotionnels, linguistiques et scolaires, les enfants des familles enquêtées (excepté les jumeaux de la F6TF) indiquent un fort attachement social et psychologique à leur identité ethnique. Finalement, leurs attitudes vis-à-vis des prescriptions linguistiques de leurs parents reflètent la politique linguistique de leur famille et indiquent notamment l'efficacité des efforts parentaux pour le développement bi-plurilingue /et la préservation de la langue d'origine à la maison.

Dans la troisième section, nous avons démontré (selon B. SPOLSKY 2004) que l'idéologie linguistique de la famille dépend du contexte et est influencée par des macro et micro-facteurs, extra et intrafamiliaux, agissant immédiatement dans la formation de la politique linguistique familiale (PLF). Tous ces facteurs (macro et micro) sont "interdépendants" et "interactifs" et peuvent simultanément avoir une incidence sur la perception linguistique des parents et sur leurs interventions et pratiques langagières.

Les micro-facteurs mis en évidence sont : l'éducation et l'expérience linguistiques des parents (niveau d'instruction des parents traduisant leurs connaissances, leurs aptitudes et leur capacité à agir dans certaines structures sociales), leur situation socio-économique (SSE) (capital financier ou ressources matérielles), et leurs aspirations (attentes) à travers leurs politiques linguistiques familiales.

Les macro-facteurs identifiés dans l'étude sont d'ordre politique (statut, prestige et symbolisation des langues), d'ordre économique (dynamique économique nationale et internationale des langues), d'ordre socioculturel et sociolinguistique (les langues en rapport avec la religion, la culture et l'identité).



**CHAPITRE SIXIÈME**

---

***GÉSTION LINGUISTIQUE DES FAMILLES :***  
***CHOIX & STRATÉGIES***  
***D'APPROPRIATION DES LANGUES***

---

## ***CHAPITRE SIXIÈME : Gestion linguistique des familles : choix et stratégies d'appropriation des langues***

---

Choisir une langue additionnelle à pratiquer dans une famille n'est pas une tâche facile, et très souvent, une décision consciente et informée doit vraiment être prise. Notre objectif à travers ce chapitre est donc de fournir des informations de base sur la gestion linguistique parentale. Autrement dit, nous exposons les décisions que les familles prennent concernant, d'une part, le choix de langue(s) à pratiquer à la maison, et d'autre part, les stratégies adoptées par les parents en vue de l'appropriation d'une (des) langue(s) par leurs enfants.

### **1. La gestion linguistique dans la famille**

La gestion de la langue familiale fait référence à « des efforts pour contrôler la langue des membres de la famille, en particulier des enfants » (B. SPOLSKY 2004: 230). Elle commence par la décision des parents quant au choix des langues à utiliser avec les enfants. Cette décision initiale est considérée comme un moyen crucial d'appropriation de plusieurs langues. En même temps, l'absence de décision explicite concernant le choix de(s) langue(s) dans la communication avec les enfants peut être interprétée, selon B. SPOLSKY, comme une absence de PLF consciente et bien informée.

Élever des enfants dans deux ou plusieurs langues demande une planification minutieuse, un engagement partagé et des efforts considérables de la part des parents, mais il y a des avantages importants à être bilingue, pour les enfants eux-mêmes et la famille dans son ensemble. Les familles peuvent atteindre cet objectif de plusieurs façons. Nous examinons ici deux des principales approches que les parents ont adoptées: un-lieu-une-langue (ULUL) et un-parent-une-langue (UPUL).

#### **1.1. Un lieu-une langue**

Dans sa forme la plus simple, une approche (ULUL) consiste à utiliser une ou deux langue(s) à la maison et pratiquer une ou d'autre(s) à l'extérieur. Lorsque les deux parents partagent une même langue L1 ou L2, ou L3, ils choisissent souvent de

pratiquer l'une d'entre elles à la maison, c'est-à-dire qu'ils adoptent une approche (ULUL) pour la transmettre à leurs enfants.

Cette approche peut être adoptée par les parents qui maîtrisent à la fois L1 et une L2, L3, etc. Toutefois, lorsque les deux parents maîtrisent mieux leur L1 qu'une L2, il est naturel qu'ils préfèrent utiliser leur L1 chez eux et avec leurs enfants.

À titre d'exemple, à la maison, Abdel et Zohra (F4AF), Youssef et Kenza (F5MF) parlent l'arabe dialectal à leurs enfants depuis leur naissance. Ainsi, leur principale langue d'interaction avec les enfants à la maison est l'arabe, et le français en dehors du foyer, c'est-à-dire au travail, à l'école, au supermarché, etc.

### **1.1.1. Le besoin de flexibilité**

Une fois l'approche (ULUL) choisie, il existe encore de nombreuses situations dans lesquelles la famille bi-plurilingue doit faire des choix sur la langue à utiliser, et chaque famille doit développer des principes adaptés à sa situation.

Youssef et Kenza (F5MF) utilisent constamment l'arabe marocain dans leurs conversations avec les enfants à la maison. Les seules situations d'exception, selon Kenza (F5MF), sont aux moments stressants qui imposent une autorité stricte, comme se précipiter à la voiture pour aller quelque part ou rappeler aux enfants de faire leurs devoirs, sortir la poubelle, ranger leur chambre, elle passe involontairement au français ; et notamment, lorsque l'un des enfants reçoit un (des) ami(s) qui ne parle(ent) pas la langue de la famille (l'arabe), il y a donc un besoin évident de passer au français.

Mais qu'en est-il des amis qui partagent la langue de la famille? Ils peuvent provenir de familles où une approche différente est adoptée, ou ils peuvent simplement continuer leurs amitiés en langue commune. Si une famille essaye d'appliquer une approche (ULUL) de manière trop stricte, les parents courent le risque de s'aliéner leurs enfants et leurs amis, et à long terme, cela sera contre-productif pour leurs efforts à pratiquer la langue familiale. Si les parents ne font rien et que de telles visites sont régulières, cela peut aussi menacer leur approche (ULUL) à long terme.

Une certaine flexibilité avec l'approche (ULUL) est donc nécessaire pour que tant les parents que les enfants puissent entretenir des relations sociales en dehors de la

maison. Les familles sont souvent confrontées à une série de situations qui doivent être abordées avec délicatesse.

Etant donné que les parents (F1AA) et (F2MM) utilisent continuellement le français (L2) et l'anglais (L3) avec leurs enfants, à la maison, il est manifeste qu'ils parlent l'arabe dialectal (L1) avec eux ou devant eux à un moment donné lorsqu'ils sont à l'extérieur de la maison. Ainsi, les enfants associent la L2 et L3 comme langues du foyer, c'est-à-dire, langues parlées à l'intérieur de la maison, ce qui établit une séparation claire entre les langues utilisées dans différents lieux (foyer/extérieur du foyer).

## **1.2. Un-parent-une-langue (UPUL)**

Dans les familles où cette approche (UPUL) est adoptée, un parent utilise une langue avec les enfants à tout moment tandis que le deuxième parent en utilise toujours une autre. Au Maghreb, l'une de ces langues additionnelles est souvent le français, mais l'un des parents ou les deux ayant encore une langue additionnelle peuvent également décider d'utiliser chacun une langue avec leurs enfants afin qu'ils deviennent bilingues.

Parmi les familles enquêtées, Amine et Dounia (F1AA) ont discuté de l'appropriation du français et de l'anglais par leurs enfants avant leur naissance. Amine, affirme que depuis la naissance de ses enfants, il leur parle qu'en français et Dounia qu'en anglais jusqu'à l'âge de 4 ans. Dès cet âge, ils commencent avec eux la pratique de l'arabe algérien afin de les préparer à la communication extérieure à l'école et avec leurs pairs.

➤ Sofiane, le père (F2MM) avance : *Pour moi+ à la maison+ l'anglais est la langue principale avec les enfants/ mais de temps en temps j'utilise le français.*

➤ Yasmine (F2MM) déclare : *Beaucoup de français+ mais aussi un peu un peu d'arabe/ Nous utilisons donc essentiellement le français et l'anglais à la maison.*

À la maison, Yasmine (F2MM) pratique le français presque constamment, car elle a une moindre compétence en anglais, et Sofiane parle l'anglais plus que le français principalement avec ses enfants. Le français et un peu l'arabe (dialectal et standard) sont utilisés dans des situations liées aux activités scolaires des enfants. Sofiane (F2MM) et les enfants utilisent le français lorsque la mère est présente, pour ne pas l'exclure de la

conversation. Donc, l'anglais est pratiqué surtout par le père, et le français par les deux parents avec leurs enfants.

Par ailleurs, à l'extérieur de la maison, les enfants fréquentent des écoles marocaines où ils s'approprient l'arabe standard et l'arabe marocain avec leurs enseignants, leurs pairs et leurs amis.

Un avantage de l'approche (UPUL) est qu'elle permet aux enfants d'apprendre les deux langues dès le départ. Cependant, le parent qui est le principal dispensateur de langue aura le plus grand impact sur le développement linguistique de l'enfant étant jeune. S'il ou elle utilise une langue donnée avec les enfants, ces derniers peuvent être plus forts en cette langue dans leurs premières années.

### **1.2.1. Le besoin de flexibilité**

Même un parent immigrant qui est absolument déterminé à toujours utiliser sa langue première plutôt que le français ou l'anglais avec ses enfants peut rencontrer des occasions où il ne pourra pas éviter d'utiliser l'une de ces autres langues.

Par exemples, les parents (F4AF) et (F5AF) doivent pratiquer le français lorsqu'ils font des courses ou lorsqu'ils parlent aux enseignants à l'école. De même, ils ont besoin de parler français à des amis francophones ou à des enfants qui viennent jouer avec les leurs. C'est l'inverse dans le cas des parents (F1AA) et (F2MM) qui veulent faire approprier des langues étrangères à leurs enfants en évitant la pratique de leur langue première à la maison.

### **1.2.2. Contrer les sentiments d'exclusion**

Il est difficile de maintenir une approche (UPUL) dans les familles où chaque parent ne maîtrise pas les deux langues, par exemple, Yasmine (F2MM) qui ne pratique pas l'anglais contrairement à son époux et ses enfants.

Des problèmes peuvent survenir si un parent se sent exclu des conversations avec les enfants dans la langue qu'il ne parle pas bien ou ne parle pas du tout. Le parent peut se sentir exclu et les enfants peuvent se sentir pris au milieu. Pour contrer ces sentiments, certaines familles adoptent une approche qui ressemble plus à une approche

monoparentale, une langue avec chaque parent sauf s'ils sont tous réunis. Tel est le cas de la famille (F2MM).

### **1.2.3. Un acte d'équilibre**

Quelle que soit l'approche que les parents décident d'adopter pour élever leurs enfants dans deux langues, ils doivent être conscients et proactifs de leur propre besoin de développer leurs compétences en ces langues. Adopter une approche ULUL ou UPUL peut contribuer à ce que leurs enfants deviennent bi-plurilingues.

Chacune des approches que nous avons décrites dans cette sous-section présente ses propres défis aux parents qui souhaitent faire approprier à leurs enfants une langue additionnelle (français et/ou l'anglais) au côté d'une langue première ou inversement, et d'élever leurs enfants dans deux ou trois langues. Ainsi, la décision des parents (FMF4) et (FMF5) de ne pratiquer que l'arabe à la maison et pour (F1AA) et (F2MM) que le français et l'anglais, semble avoir réussi à ce stade en termes de résultat bilingue pour les enfants. Les parents jouent un rôle déterminant dans l'éducation de leurs enfants bi-plurilingues.

A partir de nos données, nous distinguons deux niveaux de gestion linguistique familiale : premièrement, le choix des langues dans la PLF. Deuxièmement, le contrôle des pratiques linguistiques à la maison, c'est-à-dire les stratégies d'appropriation des langues adoptées par les parents (comme établir un régime de sanctions et de récompenses pour l'usage d'une langue particulière à la maison).

## **2. Choix des langues dans la politique linguistique familiale**

De nombreux facteurs peuvent influencer les décisions d'une famille sur la ou les langues à pratiquer. La structure de la famille, ses liens avec sa communauté culturelle, les attitudes à l'égard des langues particulières parlées par les différents membres de la famille, ainsi que les opinions sur la valeur du bilinguisme peuvent tous jouer un rôle déterminant dans ce processus de prise de décision.

## 2.1. L'importance de la structure familiale

La structure de la famille (nucléaire ou élargie) joue un rôle important dans la pratique linguistique familiale.

### 2.1.1. Le rôle de la famille élargie

La présence de membres de la famille qui ne sont pas francophones ou dont les compétences en français sont limitées peut encourager l'utilisation de la langue arabe. Les grands-parents ayant peu de compétences en français peuvent jouer un rôle important en aidant leurs petits-enfants à apprendre la langue arabe, en particulier si les parents ne la pratiquent pas régulièrement ou ne peuvent pas passer beaucoup de temps avec leurs enfants.

Lorsqu'il y a un certain nombre de parents différents dans une famille élargie, ils peuvent non seulement parler différentes langues, mais aussi avoir des niveaux de compétence variables. Cela peut compliquer le choix exact de la langue à utiliser à la maison et à transmettre aux enfants. Est-ce que ce doit être la langue que la plupart des membres de la famille parlent dans une certaine mesure ou la langue que la plupart des gens parlent avec le plus de compétence? Ou peut-être la langue la plus parlée dans le monde? Il n'existe pas de réponses faciles à des questions comme celles-ci, mais elles doivent être considérées comme faisant partie du plan familial d'usage de la langue. À titre d'exemples :

Abdel (F4AF) pense que l'appropriation de l'arabe peut aider ses enfants à communiquer aisément avec leurs grands-parents paternels qui sont monolingues-arabisants en pays d'origine. Il déclare :

*« J'ai commencé à leur (ses enfants) parler en arabe depuis leur naissance/ parce que je trouve dommage qu'ils ne puissent pas communiquer avec leurs grands-parents au bled/ Leurs grands-parents (paternels) ne parlent que l'arabe algérien/ ils se sont beaucoup inquiétés de ne pas être en mesure de communiquer [dans le futur] avec leurs petits-enfants en France.»*

Les enfants de la (F1AA), Farah et Achraf parlent en anglais avec leur grand-père maternel qui adore pratiquer cette langue étant donné qu'il a été traducteur trilingue de profession.

Les deux premiers enfants de la (F2MM), Kamel et Elissa ont appris l'arabe marocain avec leurs deux parents en France et même via les applications de messagerie et de communication avec les grands-parents, les cousins et les amis au Maroc. Pareillement pour le perfectionnement de leur anglais avec leur tante Dilya en Angleterre.

### **2.1.2. Le rôle des frères et sœurs**

Les frères et sœurs peuvent avoir une influence particulièrement importante sur les langues que la fratrie choisit de pratiquer à la maison. En contexte migratoire, les enfants plus âgés qui fréquentent l'école introduisent souvent le français à la maison et l'utilisent avec les enfants plus jeunes malgré les efforts de leurs parents pour utiliser une langue différente. Cependant, s'ils se sentent à l'aise dans la langue d'origine, ils pourront également renforcer sa pratique auprès des enfants plus jeunes, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la maison, ce qui peut soutenir les efforts de leurs parents. Dans tous les cas, les frères et sœurs sont un facteur important à prendre en compte lors de l'établissement d'une politique linguistique familiale (PLF).

Par exemple, Kamel et Elissa (F2MM) se conforment à la prescription de leurs parents, et veillent à utiliser l'arabe marocain avec leur jeune frère (Jawed), afin de l'accoutumer à cette langue et lui épargner d'éventuelles difficultés linguistiques au moment de sa scolarité. Aussi, Azza et Leïla (F3TT) mettent en application leurs acquis en langue française et s'exercent à la parler entre elles seulement.

Soulignons que, lorsque les parents renforcent leur autorité, en particulier lorsque les enfants sont très jeunes, ils peuvent leur exiger de se conformer aux politiques linguistiques privilégiées.

### **2.1.3. Connexions culturelles à l'intérieur et à l'extérieur du pays de résidence**

Un autre facteur qui peut impacter les décisions des familles concernant le choix et la pratique des langues est le lien qu'elles entretiennent avec les membres de leur communauté culturelle à l'intérieur et à l'extérieur du pays de résidence. Des liens solides avec un groupe communautaire peuvent être à la fois une motivation puissante et un soutien utile pour les parents qui élèvent leurs enfants dans deux ou plusieurs langues. Ces choix parentaux peuvent aider les enfants à comprendre les valeurs



culturelles de leur pays d'origine et à se connecter avec leur communauté en pays de résidence et ailleurs. L'illustration adéquate est le cas du jeune Ahmed (F4AF), qui s'est lié d'amitié avec des enfants algériens en pays d'origine pour l'aider dans sa langue maternelle :

*« (...) puisque chaque année on part en Algérie/ pendant l'été/ mes amis sur Skype m'aident à améliorer mon articulation des consonnes qui me posent problème/ difficiles pour moi. »*

Toutefois, tous les parents migrants ne ressentent pas ce besoin de conserver ou de transmettre la culture dont ils sont issus. Moufida (F6TF), par exemple, refuse de maintenir un contact régulier avec son groupe culturel, ce qui a renforcé ses décisions de choix des langues dans sa famille.

## **2.2. Attitudes envers les différentes langues**

Dans les familles bilingues, ce ne sont pas seulement les liens que les parents ont avec leur communauté linguistique et leur pays d'origine qui influencent les décisions d'utilisation de la (les) langue(s). Leur attitude à l'égard de ces langues et du bilinguisme en général est également au cœur des choix qu'ils font quant aux langues à pratiquer ou conservées dans la famille. Ces idéologies façonnent donc les décisions des parents sur la ou les langues que leurs enfants doivent s'approprier et pratiquer.

### **2.2.1. Statut et utilité de la langue**

Les croyances sur le statut ou le rôle d'une langue particulière se développent souvent au fil du temps et peuvent influencer les parents quant à l'utilité de la transmettre à leurs enfants. Sofiane (F2MM), par exemple, a grandi dans une famille plurilingue où les opinions de ses parents sur l'importance des différentes langues ont façonné sa propre appropriation des langues lorsqu'il était enfant.

Ainsi, le fait que les parents décident ou non de continuer à parler ou de transmettre une langue à leurs enfants peut être lié à l'importance qu'ils lui accordent dans le monde ou pour leur vie de famille. En effet, parce que l'anglais est une langue très importante pour la communication mondiale, il a été facile pour les parents (F1AA) et (F2MM) d'estimer sa valeur et percevoir sa pertinence au côté du français dans leur vie et celle de leurs enfants. Cependant, si eux-mêmes ou d'autres considèrent que leur

L1 a un statut modeste parmi les langues du monde, ils pourront douter de l'utilité de son maintien dans la famille.

Comme nous l'avons démontré au chapitre 5, les idéologies à l'égard des différentes langues sont très influencées par le niveau de pouvoir exercé par leurs locuteurs (comme l'anglais est si populaire, il occupe une place très prestigieuse parmi les langues les plus parlées dans le monde). En effet, les locuteurs d'une langue qui n'est parlée que dans une région localisée du monde peuvent douter de l'utilité de sa pratique à la maison, même si elle est liée à leur patrimoine.

- Yasmine (F2MM) : *le français est une langue prestigieuse et l'anglais est sans aucun doute important dans un monde globalisé et contemporain (...)*
- Tahar (F6TF) : *Nous parlions le français aux jumeaux constamment/ parce que c'est la langue d'instruction en France/ nous ne voulions pas influencer leur travail scolaire en leur apprenant des langues inutiles/ Euh .. pour l'arabe/ ils n'ont pas besoin de l'apprendre/ car nous le parlons rarement de toute façon.*

Cependant, il y a de nombreuses raisons sociales et émotionnelles pour lesquelles le maintien d'une langue à la maison peut valoir la peine, même si ce n'est pas une langue utilisée pour la communication globale.

- Zohra (F4AF) : *Préserver le lien avec notre langue et notre culture est très important/ la langue est le reflet de la culture/ donc les enfants n'apprennent pas seulement la langue mais aussi la culture qu'elle véhicule.*
- Abdel (F4AF) : *Je pense que mes enfants doivent être capables de parler l'arabe en tant que Maghrébins / car dans mon esprit/ la langue et l'identité ethnique sont indissociables.*
- Youssef (F5MF) : *Cela nous permet/ à nous les maghrébins/ de valoriser notre identité et notre culture.*

### **2.2.2. La valeur du bi-plurilinguisme**

Les idéologies sur la valeur du bilinguisme en général influencent les décisions relatives à l'utilisation de la langue par la famille (cf. chapitre5). Si une famille ou une communauté croit que le bilinguisme est positif - qu'il apporte des avantages et qu'il est bien considéré par la communauté dans son ensemble - alors elle s'engage plus à transmettre une langue additionnelle aux enfants. Les idéologies négatives peuvent avoir l'effet inverse. Les controverses publiques liées à l'immigration et à la maîtrise du français ou de l'anglais peuvent conduire à des attitudes négatives de la famille susceptibles d'influencer la pratique de la langue par les parents à la maison. Les parents qui craignent que leurs enfants ne soient perçus négativement à l'école en raison de leurs origines différentes - par les enseignants ou par d'autres élèves - peuvent tenter qu'ils s'intègrent complètement, ce qui peut les mener à abandonner la pratique de leur L1 et notamment affecter leur identité.

### **3. Stratégies d'appropriation linguistique**

Dans cette sous-section, nous examinons les stratégies déployées par les parents pour aider leurs enfants à s'approprier une ou deux langues additionnelles.

En général, la plupart des gens apprennent plus facilement une langue s'ils doivent l'utiliser pour une raison importante pour eux. Les enfants ne font pas exception. Ils n'apprendront pas une langue additionnelle simplement parce que leurs parents le souhaitent. Nous examinons ici quelques stratégies que les parents participants ont adoptées pour rendre l'appropriation de l'arabe, du français / et de l'anglais pertinente pour leurs enfants et les encourager ainsi à percevoir l'importance de son (leurs) usage(s).

#### **3.1. Pratiquer la langue avec ses enfants**

La stratégie la plus efficace que les parents peuvent utiliser pour élever leurs enfants dans deux ou trois langues est de leur parler ces langues dès la naissance. Cela peut sembler simple, mais il peut aussi être facilement négligé sous les pressions de la vie quotidienne. Les parents peuvent travailler de longues heures de sorte que le contact avec les enfants peut parfois être bref et enterré sous une multitude de tâches de routine. Parler aux enfants dès leur plus jeune âge, même lorsqu'ils n'ont que quelques jours, est

important pour qu'ils s'habituent à entendre la langue et que les parents prennent l'habitude de l'utiliser avec eux. Peu importe ce dont les parents disent à leurs enfants : les discussions sur les tâches familiales quotidiennes, les discussions politiques ou spirituelles ou les conversations sur les devoirs de l'enfant peuvent tous servir à leur donner une raison d'apprendre et d'utiliser la langue. Il peut également être très utile pour d'autres membres de la famille de s'impliquer. Les membres de la famille élargie d'un enfant peuvent jouer un rôle important dans son développement bilingue.

- La grand-mère paternelle (El-Hadja Zoubida) (F5MF) a des compétences très faibles en français mais suffisamment de temps pour pratiquer la langue arabe avec ses petits-enfants et contribuer à la leur rendre intéressante.
- Amine (F1AA) : *« Je les (ses enfants) encourage à apprendre le français de différentes manières (...) Parfois je joue à un jeu de dénomination avec les enfants/ Euh je leur demande de me donner les noms de certains animaux/ articles ménagers/ certains procédés en français++ cela prolonge l'interaction pour améliorer leurs compétences. (...) On se parle en français pendant que nous regardons des films ensemble pour s'entraîner (...) ».*
- Aussi, Dounia (F1AA) leur parle constamment en anglais, et leur demande toujours de communiquer avec elle dans cette langue, car elle pense que c'est une bonne occasion pour eux de pratiquer l'anglais et de renforcer leurs acquis : *« Ce que nous pouvons faire / c'est les encourager à apprendre l'anglais et le français de manière positive ++ il faut leur faire prendre conscience de l'importance de ces deux langues pour faire de grands progrès. »*
- Yasmine (F2MM) : *« On (parents) leur parle dans les deux langues quotidiennement (français-anglais)/ on utilise la forme la plus simple de chacune des deux langues lorsqu'on s'adresse à nos enfants et on les encourage à faire de même. (...) Euh je me fâche parfois.. lorsque mes enfants s'adressent à moi dans une autre langue que le français à la maison. »*
- Sofiane (F2MM) : *« J'encourage les enfants à parler dans l'une ou l'autre langue même entre eux lorsqu'ils jouent à la maison.»*

- Zineb (FTT3) : « *Euh.. j'encourage souvent mes filles à pratiquer le français à la maison /je les récompense lorsqu'elles l'utilisent systématiquement.* »
- Abdel et Zohra (F4AF) parlent l'arabe algérien à leurs enfants depuis leur naissance. Toutefois, ils sont tolérants avec eux, ils pensent que si eux-mêmes [les parents] tiennent très souvent la conversation en français, ils n'obligeront pas leurs enfants à parler l'arabe entre eux (la fratrie).
- Youssef et Kenza (F5MF) utilisent toujours l'arabe marocain dans les conversations avec leurs enfants. Kenza : « *Je veille à utiliser constamment la langue arabe lorsque je parle aux enfants.* » Youssef : « *J'exige que mes enfants me répondent en arabe marocain lorsque je m'adresse à eux / je ne leur réponds pas s'ils s'adressent à moi dans une autre langue à la maison.* »

Dans les familles participantes, les parents suivent une stratégie de communication particulière pour élever leurs enfants dans les deux ou trois langues susmentionnées : (F1AA), (F2MM) et (F6TF) ont mis en œuvre *l'approche mixte* c'est-à-dire communiquer avec leurs enfants dans deux langues (français – anglais) avec une interdiction stricte de les alterner dans un même énoncé ; alors que dans (F4AF) et (F5MF) les parents parlent exclusivement la langue arabe à leurs enfants ; et enfin, la famille (FTT3) n'a adopté aucune stratégie de communication en langue vu l'incapacité linguistique des parents. Toutefois, la mère, Zineb encourage ses filles à pratiquer le français, entre elles, à la maison en récompensant leurs efforts systématiquement.

### **3.2. Interagir avec la communauté linguistique**

L'interaction avec d'autres locuteurs d'une langue peut être une motivation très importante pour que les enfants apprennent cette langue. Cela fait de la communauté linguistique une ressource importante où ils peuvent parler leur langue, célébrer les fêtes religieuses, discuter des événements actuels dans le pays et généralement découvrir la culture.

Les types de contacts sociaux réguliers et d'amitiés avec d'autres locuteurs d'une langue donnée peuvent fournir un environnement supplémentaire où les enfants ont besoin de parler cette langue et peuvent apprendre les traditions du groupe culturel. Rencontrer d'autres locuteurs de la langue permet également aux enfants de mieux

comprendre comment et où la langue est utilisée afin qu'ils développent une idée de l'étendue de ses variations linguistiques, telles que les différences générationnelles, régionales ou de genre dans la façon dont les gens parlent, différences entre discours formel et informel. Utiliser la langue avec différentes personnes offre également aux enfants la possibilité d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre à utiliser la langue pour parler de divers sujets. Enfin, les groupes communautaires peuvent être un bon moyen pour que les enfants rencontrent un groupe de pairs de leur âge qui parlent la même langue, ce qui peut être une grande motivation pour eux de continuer à la pratiquer.

- Les deux premiers enfants de la (F2MM), Kamel et Elissa pratiquent bien le français ou l'anglais. Ils utilisent l'une ou l'autre langue avec leurs cousins et amis de France ou d'Angleterre. Ils parlent l'arabe ou le français avec des parents proches ou amis monolingues ou bilingues. Autrement, la famille (F2MM) choisit la langue en fonction du large éventail de parents et d'amis arabo et/ou franco et/ou anglophones.
- La tante paternelle et quelques amis arabophones vivent à proximité de la famille (F4AF), les enfants leurs parlent beaucoup en arabe.
- Dès le bas âge des jumeaux, le couple tunisien (F6TF) a engagé une nounou philippine pour s'occuper des enfants. En France, certains parents instruits et très riches préfèrent embaucher des femmes philippines (que d'autres nationalités) non seulement pour les aider à élever leurs enfants, mais aussi pour leur apprendre l'anglais, car c'est la langue officielle des Philippines.
- Comme Tahar est souvent à l'étranger, Moufida (F6TF) se consacre beaucoup à l'éducation de ses enfants, et met l'accent sur l'appropriation des langues vivantes, en créant délibérément un environnement riche en français et notamment en anglais. Elle sollicite l'aide des membres de sa famille élargie (son frère, ses neveux et nièces) pour favoriser le développement bi-plurilingue des jumeaux, en se concentrant non pas sur l'arabe mais essentiellement sur l'anglais et le français.

### 3.3. Maintenir le contact avec la famille et les amis d'outre-mer

Le maintien du contact avec la famille et les amis qui vivent encore dans leur pays d'origine ou dans d'autres pays où le français ou l'anglais est parlé peut également inciter les enfants à apprendre, à s'améliorer et à maintenir leurs compétences linguistiques. De même, les personnes qui ne parlent pas l'arabe mais qui parlent la langue que les parents prescrivent à leurs enfants fournissent un motif adéquat pour que les enfants utilisent cette langue avec eux.

- Après avoir constaté que les compétences en anglais de ses neveux se sont considérablement améliorées après leur installation au Canada, Moufida (F6TF) a envoyé Hilel et Noûr en séjours d'immersion au sein de deux familles anglophones résidentes en Angleterre, à raison de 1600 € la semaine par enfant, les obligeant ainsi à pratiquer exclusivement l'anglais tous les jours.

Pour des enfants, les visites dans le pays d'origine de leurs parents pour des vacances prolongées peuvent également être motivantes. Être entourés de la langue et de la culture de leurs parents, de leur famille, de leurs amis et d'autres enfants qui parlent cette langue permet aux enfants d'expérimenter la langue dans un contexte dynamique où ce n'est pas seulement une langue parlée par des adultes à la maison. Même si les améliorations des compétences linguistiques des enfants peuvent diminuer après le retour de la famille à la maison, elles peuvent servir à établir une base et une motivation utiles pour leur appropriation continue des langues.

- Zohra (F4AF) : « *Euh..il y'a les tantes/ les oncles/ les cousins/ en Algérie qui communiquent par internet (Skype) ou par téléphone/++ chaque été/ nous leur rendons visite/ DONC il y a communication directe en arabe* ».
- Abdel (F4AF) : « *Pendant les week-ends/ je leur permets de rendre visite à d'autres proches/ des voisins qui parlent couramment la langue arabe (...) pendant les vacances scolaires/ j'envoie souvent mes enfants rendre visite à leurs grands-parents en Algérie pour pratiquer la langue arabe avec eux/ de cette façon/ leurs possibilités d'interaction en langue maternelle s'accroissent* »
- Chaque été, la famille (F5MF) se rend au Maroc et y reste plusieurs semaines.

La famille (F1AA) voyage chaque année à l'étranger et Dounia (F1AA) pense que c'est un bon moyen pour ses deux enfants de découvrir différentes cultures et de ne pas se rendre uniquement dans des pays francophones. Pour Dounia, être capable de parler une langue signifie pouvoir communiquer avec plus de gens, donc elle veut que ses enfants le comprennent en voyageant dans différents pays. Elle affirme que ces voyages ont permis à ses enfants de perfectionner leurs compétences linguistiques. D'ailleurs, elle précise qu'au fil du temps, Farah et Achraf parlaient spontanément anglais aux étrangers (peu importe leur nationalité).

- Dounia (F1AA) : *Je trouve très utile d'encourager mes enfants à parler anglais pendant leurs séjours +ou++ou+++ D'ailleurs je pense qu'ils se sont beaucoup améliorés après leur premier voyage en Turquie.*
- Yasmine (F2MM) : *En voyageant chaque année en France/ Euh..étant nés là-bas++ mes enfants sont très influencés par la langue française/ quant à l'arabe/ c'est après notre retour au Maroc pour leur scolarisation/ qu'ils ont amélioré leurs compétences en cette langue/ avec nos encouragements évidemment !*
- Sofiane (F2MM) : *J'invite à la maison d'autres parents avec leurs enfants (et amis) qui parlent couramment le français ou l'anglais/ lorsque les enfants nous entendent interagir dans l'une ou l'autre langue/ ils la pratiquent également.*

La famille (F6TF) part à l'étranger, principalement dans des pays anglophones, francophones ou chez des proches au Canada. Les parents (F6TF) pensent que voyager à l'étranger peut aider les jumeaux à pratiquer l'anglais. Aussi, cette famille se rend en Tunisie presque tous les deux ans. Pendant leur séjour, les enfants n'utilisent que le français avec leurs proches et leurs deux parents. Par ailleurs, entre eux (frère - sœur), ils utilisent indifféremment le français ou l'anglais.

Par leur pratique exclusive du français durant les séjours en Tunisie, les jumeaux de la famille (E/F6TF) manifestent ouvertement un comportement langagier négatif à l'appropriation de l'arabe tunisien. Noûr et Hilel (E/F6TF) proscrivent la langue parentale de leurs répertoires verbaux même en pays d'origine.



D'après les déclarations des parents, nous constatons que dans toutes les familles, il y a d'autres adultes qui influencent la communication familiale et contribuent au développement bi-plurilinguistique des enfants.

Les séjours répétés en pays d'origine ou étrangers des enfants maghrébins constituent des contextes déterminants dans leur socialisation langagière.

Pour les enfants (F4AF) (F5MF) (F1AA) (F2MM), qui sont socialisés en langue arabe en France ou en français et en anglais au Maghreb, ces séjours renforcent et enrichissent leurs répertoires bi-plurilinguistiques. Pour ceux qui ne sont pas socialisés en langue parentale (F6TF), ces séjours en pays d'origine peuvent être un catalyseur de leur usage de la Langue-Culture d'Origine.

### 3.4. Écoles de langues le week-end

De nombreuses écoles offrent des cours de langues aux enfants le samedi. Ces écoles abordent souvent la langue d'une manière plus standardisée et académique, et offrent aux parents la possibilité pour leurs enfants de s'alphabetiser dans une langue :

Abdel (F4AF), membre de l'association "*Al-Wissal*"<sup>36</sup>, pense que ses enfants doivent être capables de parler l'arabe en tant que Maghrébins, car la langue et l'identité ethnique sont indissociables. Lui et son épouse Zohra utilisent l'arabe algérien à la maison avec leurs enfants. Une fois que ces derniers commencent l'école primaire et apprennent à lire et à écrire en français, ils les inscrivent également aux cours d'arabe standard le week-end où ils apprennent à lire et à écrire en alphabet arabe avec d'autres enfants de leur âge.

➤ Abdel (F4AF) : *Je suis très fier que mes enfants parlent couramment l'arabe algérien/ et n'ont eu aucune difficulté à apprendre l'arabe standard au moyen des cours à l'Institut du monde arabe.*

Si ces écoles du week-end suscitent l'enthousiasme pour la langue et aident les enfants à se faire des amis avec lesquels ils peuvent utiliser la langue, elles peuvent être

---

<sup>36</sup> *Al-Wissal* est l'Association du Département Arabe de l'INALCO. Elle a pour but de promouvoir la langue et la culture arabes. Pour réaliser ce projet et faire rayonner le patrimoine culturel arabe, l'association organise tout au long de l'année différentes activités culturelles, linguistiques et scientifiques parmi lesquelles se trouvent des cours de calligraphie, du théâtre en arabe, des groupes de discussion en arabe, des conférences, des sorties culturelles et d'autres activités.

un puissant facteur de motivation. Elles peuvent fournir une raison supplémentaire d'apprendre et d'utiliser la langue ainsi qu'une source importante d'informations et de matériel de lecture dans la langue. Cependant, si les cours sont perçus comme ennuyeux ou interférant avec d'autres activités qu'ils préfèrent faire le week-end, ils peuvent aussi être démotivants et à l'origine de tensions au sein de la famille.

- Zineb (F3TT) envoie Azza, Leïla et Younes dans une école de langues privée pour apprendre le français. Elle espère qu'ils peuvent en bénéficier à l'avenir.
- Moufida (F6TF) : *À cinq ans/ Noûr et Hilel ont eu des problèmes avec la construction des phrases/ des structures de phrase incorrectes++ après avoir commencé les cours privés/ ils ont eu des petits soucis pendant quelques temps mais aucun après +ou++ou+++ ils ont commencé à lire des livres et des bandes dessinées en anglais/ à regarder des dessins animés en anglais..ils ont vite comblé leurs lacunes et lisent maintenant plus vite que des natifs.*
- Moufida (F6TF) déclare : *Deux méthodes/cours particuliers d'anglais, séjours d'immersion anglaise/ semblent avoir aidé mes enfants dans une large mesure.*

### **3.5. Cours de langues à dispenser soi-même**

Lorsque les écoles de langues ou les professeurs de langues qualifiés ne sont pas toujours disponibles, certains parents peuvent assumer eux-mêmes le rôle d'enseignant afin de s'assurer que leurs enfants acquièrent au moins certaines compétences de base en lecture et en écriture dans une langue donnée. Cela peut être exigeant tant pour les parents que pour les enfants, surtout s'il s'agit d'apprendre un alphabet différent. Les familles immigrantes en France, par exemple, initient leurs enfants à un autre alphabet que le français. Apprendre à lire et écrire dans des langues ayant un système d'écriture complètement différent, comme l'arabe, peut être encore plus difficile pour les enfants et les parents.

- Abdel (F4AF) : *J'ai 80-100 livres de littérature et de poésie arabe dont je veille que mes enfants lisent chaque jour après l'école et le week-end.*
- Youssef (F5MF) : *Je choisis pour chacun de mes enfants une "sourat" du coran à apprendre/ et après un moment/ j'écoute leur récitation.*

Alors que les parents qui parlent des langues répandues ont souvent le choix d'une grande variété de livres et d'histoires - et certains parviennent même à accéder au matériel scolaire de leur pays d'origine - d'autres peuvent éprouver des difficultés à trouver des ressources adaptées aux enfants dans leur langue. Les livres dans ces langues peuvent ne pas être facilement disponibles dans les librairies.

Les parents qui éprouvent des difficultés à trouver du matériel approprié peuvent parfois trouver plus facile d'écrire leurs propres histoires ou de les traduire dans une autre langue. Certains parents trouvent souvent que créer des histoires avec leurs enfants peut être une expérience d'apprentissage amusante.

- Dounia (F1AA) : *J'écrivais parfois de courtes histoires en anglais/ que je donnais ensuite à mes enfants à lire/ et expliquer pour vérifier leur compréhension.*
- Amine (F1AA) : *J'encourage mes enfants à emprunter des livres à la bibliothèque de l'école/ puis je les aide à les lire.*
- Sofiane (F2MM) : *Je leur raconte régulièrement, le soir, une histoire en anglais.*
- Yasmine (F2MM) : *Je les encourage également à raconter des contes dont ils se souviennent en français+ AINSI /ils pourront toujours me relater les histoires en anglais/ racontées par leur père.*

### **3.6. Médias, livres et Internet**

Les médias modernes peuvent offrir aux enfants toute une gamme d'opportunités d'utiliser et de développer leurs compétences linguistiques. Les films, émissions de télévision et livres audio dans la langue appropriée peuvent exposer les enfants aux conventions de narration de la langue et peuvent être un moyen amusant pour eux d'enrichir leur vocabulaire et leur compréhension culturelle. Il peut y avoir des films préférés qu'ils connaissent grâce à leur visionnage doublé dans la langue appropriée, ou des émissions qu'ils aiment regarder lors de voyages dans le pays d'origine de leurs parents. La lecture d'histoires peut également être un bon moyen pour les enfants de passer du temps de qualité avec les membres de la famille élargie qui utilisent la langue familiale et peut les aider à se familiariser avec certains aspects de la vie culturelle dans le pays d'origine.

➤ Dans la famille (F1AA), Amine utilise quelques stratégies lui permettant d'apporter une contribution supplémentaire en français et en anglais à ses enfants, telles que l'achat de livres et de DVD en français et en anglais. Il s'implique également dans l'enseignement de Farah (E1) et Achraf (E2), et leur demande d'étudier le français pendant 30 à 60 minutes chaque jour. Il leur parle également dans cette langue même pendant qu'ils regardent des films.

➤ Les parents (F1AA) insistent sur l'importance de l'éducation bi-plurilingue peut-être en raison de leur propre expérience. Ils créent chez Farah (E1) et Achraf (E2) un environnement favorable d'appropriation des langues, comme des livres ou des vidéos en anglais et en français.

➤ Amine (F1AA) : *Nous aidions nos enfants au moyens de courtes lectures+ des petits jeux éducatifs+ des applications ludiques pour enfants sur portable+ etc./ nous les encourageons à lire à voix haute/ à apprendre des comptines/ à parler entre nous de plus en plus français et anglais.*

➤ Dounia (F1AA) : *Au début/ dès l'âge de trois ans/ on lisait aux enfants des contes+ des histoires et les faisait regarder des dessins animés/ ensuite à l'âge de sept ans/ on les encourageait à lire et à écrire des petites histoires en français et en anglais à partir de supports visuels/ des contes de fées/ ou écouter et apprendre des chansonnettes/ des comptines +ou++ou+++ Actuellement/ pour consolider leurs compétences/ nos enfants lisent beaucoup car la lecture enrichit le vocabulaire + nourrit la culture et la communication / C'EST très important pour l'appropriation d'une langue supplémentaire.*

Dounia (F1AA) n'a pas défini de critères de compétence en langues pour ses enfants. Au lieu de cela, elle les a beaucoup encouragés, motivés et fait de son mieux pour qu'ils s'intéressent à l'anglais et au français. Par exemples : elle encourage toujours Farah (E<sub>1</sub>) et Achraf (E<sub>2</sub>), leur donne confiance, et les motive en leur faisant sentir qu'ils s'améliorent régulièrement.

➤ Dans la famille (F2MM), les enfants reçoivent suffisamment d'entrées plurilingues comme des livres, des chansons, et des films en français et en anglais pour renforcer leurs compétences en ces langues.

➤ Sofiane (F2MM) demande à Kamel (E1) d'étudier l'anglais tous les jours, mais il motive son intérêt pour l'appropriation du français en regardant ensemble des films ou en voyageant en France.

➤ Yasmine (F2MM) : *Je veille à ce que les enfants écoutent des programmes diffusés en français sur les ondes radiophoniques de la chaîne Inter/ de cette façon/ ils peuvent apprendre davantage le français et le pratiquer aisément.*

➤ À la maison, Zineb (F3TT) crée un environnement favorable d'appropriation du français afin d'améliorer les compétences de ses enfants. Elle les encourage de différentes manières : regarder des programmes télévisés et écouter des émissions francophones, lire des magazines ou des livres en français pendant une heure chaque jour. Elle leur donne de l'argent de poche supplémentaire lorsqu'ils terminent la lecture d'un livre ou d'un magazine. Elle leur rappelle également l'importance du français et les motive en promettant, par exemple, à Younes de lui acheter une "Play Station 3" après le perfectionnement de son français.

➤ Zohra (F4AF) : « *Euh..il y'a les tantes/ les oncles/ les cousins/en Algérie qui communiquent par internet (Skype) ou par téléphone (...)* »

➤ Kenza (F5MF) : « *J'/pense que lorsque les enfants entendent la langue arabe à la radio/ ils ont des attitudes positives à l'égard de cette langue et sa valeur.* »

➤ Moufida (F6TF) : « *Mon frère (l'oncle des jumeaux) vit au Canada/ je demande donc/à mon fils et à ma fille d'utiliser Skype pour parler avec leurs cousins en anglais.* »

➤ Moufida attache une grande importance aux langues, elle utilise punition et récompense pour inciter ses jumeaux (Hilel et Noûr) à apprendre le français et l'anglais. Par exemple, elle leur demande d'étudier ces deux langues tous les jours, sinon ils sont privés de regarder la télévision et de jouer à l'ordinateur. Cependant, elle les motive aussi. Lorsqu'ils obtiennent de très bons résultats à l'école ou que leurs professeurs de français et d'anglais les félicitaient, elle les emmène manger une pizza, des hamburgers ou une glace, elle leur achète des choses qu'ils désirent, ou leur donne de l'argent de poche supplémentaire. Cette mère sait bien que les enfants perdent facilement tout intérêt ou confiance, alors elle applique différentes stratégies pour encourager les siens. Elle déclare : *Bien sûr/ je les encourageais plus que ne les punissais/ parce que j'avais*

*peur/ qu'ils abandonnent complètement l'apprentissage des langues/ cela aurait été un gros problème s'ils s'y refusaient.*

**Figure 12: Tableau récapitulatif de quelques stratégies d'intervention parentale visant l'appropriation des langues par les enfants à la maison**

<b>Stratégie d'intervention 1</b>	<b>Participer à la conversation avec les enfants dans la langue prescrite.</b>
<b>Réponses réelles</b>	<p>(M/F5MF) • Je veille à utiliser constamment la langue choisie lorsque je parle aux enfants.</p> <p>(P/F5MF) • J'exige que les enfants me répondent dans la langue de l'interaction lorsque je m'adresse à eux.</p> <p>(M/F2MM) • Je ne réponds pas si mes enfants s'adressent à moi dans une autre langue à la maison.</p> <p>(P/F1AA) : Parfois, je joue à un jeu de dénomination avec les enfants. Je leur demande de me donner les noms de certains animaux, articles ménagers, certains procédés dans la langue prescrite. Cela prolonge l'interaction pour améliorer leurs compétences. (...) On se parle en cette langue pendant que nous regardons des films ensemble pour s'entraîner.</p> <p>(M/FTT3) • J'encourage souvent mes enfants à pratiquer la langue prescrite à la maison. Je les récompense lorsqu'ils utilisent systématiquement la langue d'usage à la maison.</p> <p>(P/F4AF) • Je réprimande parfois les enfants s'ils utilisent une langue autre que celle prescrite dans la maison.</p> <p>(P/F5MF) • J'ai interdit l'utilisation de toute</p>

	<p>autre langue à la maison.</p> <p><b>(P/F1AA)</b> • Je me fâche parfois lorsqu'on s'adresse à moi dans une autre langue que celle choisie pour la maison.</p> <p><b>(P/F2MM)</b> • J'utilise la forme la plus simple de la langue lorsque je m'adresse à mes enfants et je les encourage à faire de même.</p> <p>• J'encourage les enfants à parler dans la langue choisie même entre eux lorsqu'ils jouent.</p>
<b>Stratégie d'intervention 2</b>	<b>Promouvoir une culture de la lecture dans la langue additionnelle.</b>
<b>Réponses réelles</b>	<p><b>(P/F4AF)</b> • J'ai 80-100 livres de littérature et de poésie arabe dont je veille que les enfants lisent chaque jour après l'école et le week-end.</p> <p><b>(M/F1AA)</b> • J'écris parfois de courtes histoires en anglais que je donne ensuite à mes enfants à lire et à expliquer pour vérifier leur compréhension.</p> <p><b>(P/F1AA)</b> • J'encourage mes enfants à emprunter des livres à la bibliothèque de l'école puis je les aide à les lire.</p>
<b>Stratégie d'intervention 3</b>	<b>Raconter des contes dans la langue choisie</b>
<b>Réponses réelles</b>	<p><b>(P/F2MM)</b> • Je leur raconte régulièrement, le soir, une histoire dans la langue choisie.</p> <p><b>(M/F2MM)</b> • Je les encourage à raconter des contes dont ils se souviennent dans la langue prescrite.</p>
<b>Stratégie d'intervention 4</b>	<b>Contact régulier avec les membres de la famille élargie qui parlent la langue choisie.</b>
<b>Réponses réelles</b>	<b>(P/F4AF)</b> • Pendant les vacances scolaires, j'envoie souvent mes enfants rendre visite à leurs grands-parents en pays d'origine pour pratiquer la langue arabe avec eux. De cette

	<p>façon, leurs possibilités d'interaction en langue maternelle s'accroissent.</p> <p><b>(P/F4AF)</b> • Pendant les week-ends, je leur permets de rendre visite à d'autres proches, des voisins qui parlent couramment la langue arabe.</p> <p><b>(P/F2MM)</b> • J'invite à la maison d'autres parents avec leurs enfants (et amis) qui parlent couramment le français ou l'anglais. Lorsque les enfants nous entendent interagir dans l'une de ces deux langues, ils la pratiquent également.</p>
<b>Stratégie d'intervention 5</b>	<b>Encourager l'écoute des programmes radio diffusés dans la langue prescrite à la maison.</b>
<b>Réponses réelles</b>	<p><b>(M/F2MM)</b> • Je veille à ce que les enfants écoutent des programmes diffusés dans la langue choisie sur les ondes radiophoniques. De cette façon, ils peuvent apprendre davantage la langue et la pratiquer aisément.</p> <p><b>(M/F5MF)</b> • Lorsque les enfants entendent la langue prescrite à la radio, ils ont des attitudes positives à l'égard de cette langue et sa valeur.</p>
<b>Stratégie d'intervention 6</b>	<b>Interactions régulières par internet avec les membres de la famille élargie ou des amis</b>
	<p><b>(M/F4AF)</b> • Il y'a les tantes, les oncles, les cousins, en Algérie qui communiquent par internet (Skype) ou par téléphone. Chaque été, nous leurs rendons visite, donc il y a communication directe en arabe.</p> <p><b>(M/F6TF)</b> • Mon frère (l'oncle des jumeaux) vit au Canada, les enfants utilisent Skype pour parler à leurs cousins.</p>



Comme le montrent les résultats présentés dans le tableau récapitulatif ci-dessus, il existe une mosaïque de stratégies d'intervention que les parents utilisent pour encourager l'appropriation et la pratique généralisée de la langue prescrite à la maison. Les interventions de gestion de la langue révèlent que les pratiques linguistiques préférées des parents à la maison ont une relation imbriquée et complexe avec d'autres structures extra-familiales. En encourageant l'utilisation des langues prescrites à la maison, les parents semblent reconnaître la pertinence et l'interaction entre la maison en tant que domaine privé et le contexte sociolinguistique. Comme le montrent les résultats du tableau ci-dessus, les parents maghrébins participants conviennent à l'unanimité qu'encourager et participer aux conversations avec leurs enfants dans la langue prescrite est la stratégie la plus utilisée, en particulier à la maison. 80% des parents déclarent avoir mis en œuvre des stratégies spécifiques favorisant la conversation dans la langue choisie. Certains d'entre eux signalent qu'ils utilisent régulièrement la langue prescrite à la maison en s'adressant à leurs enfants et leur demandent de répondre en cette même langue. L'incitation à la pratique régulière d'une langue donnée par les enfants se révèle être une stratégie spécifique utilisée par des parents pour encourager la pratique de la langue d'origine à la maison. Les parents (F4AF) et (F5MF) affirment qu'ils interdisent à leurs enfants d'utiliser une langue autre que la langue arabe avec eux à la maison.

Promouvoir et encourager une culture de lecture dans la langue prescrite à la maison est cité comme une autre stratégie générique utilisée par les parents pour encourager l'appropriation d'une langue additionnelle par les enfants. 80% des parents participants soulignent la promotion de l'alphabétisation dans la langue prescrite à la maison. La proposition et la supervision de la lecture en cette langue est l'une des stratégies qu'ils utilisent pour promouvoir les compétences linguistiques de leurs enfants. Abdel (F4AF) précise qu'il a une collection de livres écrits en langue arabe à la maison qu'il encourage ses enfants à lire, tandis que les autres parents avancent qu'ils encouragent leurs enfants à utiliser toutes les ressources possibles pour se performer dans une langue. Cette stratégie montre l'importance que les parents attachent à l'alphabétisation linguistique en tant que mesure de gestion linguistique pour l'appropriation d'une langue additionnelle et du développement bi-plurilinguistique. Les parents participants soulignent l'importance qu'ils attachent à l'appropriation de plusieurs langues et précisent les mesures proactives prises pour encourager et promouvoir le bi-plurilinguisme de leurs enfants.

En outre, deux familles (F1AA) et (F2MM) annoncent qu'elles participent à la narration d'histoires aux enfants dans une langue étrangère (français /et anglais). Ainsi, l'utilisation exclusive de la langue prescrite à la maison pour la retranscription d'histoires est aussi utilisée comme stratégie d'appropriation d'une (des) langue(s) additionnelle(s) à la maison. Chez les autres parents cette stratégie n'est pas très répandue pour autant.

De plus, le seul moyen d'assurer la transmission intergénérationnelle de la langue arabe, ou l'appropriation correcte du français et de l'anglais, consiste à faire en sorte que les enfants aient suffisamment d'occasions d'interaction dans ces langues. Pour accroître les possibilités d'interaction, les parents (F1AA), (F2MM), (F4AF) et (F5MF) déclarent qu'ils organisent des rencontres régulières entre leurs enfants et d'autres membres de leur famille élargie ou des amis qui parlent couramment la langue prescrite à la maison que ce soit l'arabe, le français ou l'anglais. De cette façon, leurs enfants ont également plus d'opportunités de pratiquer cette (ces) langue(s) à la maison. À cette fin, quelques parents envoient leurs enfants pendant les vacances scolaires en séjours d'immersion linguistique (F6TF) ou bien en pays d'origine (F4AF) et (F5MF), où les possibilités d'interaction en L1 sont nombreuses grâce au contact avec les grands-parents et les membres de la famille élargie. Il s'agit d'une sorte de stratégie d'immersion destinée à exposer les enfants à un environnement de communication afin d'améliorer l'appropriation linguistique effective. Les parents (F2MM) partent avec leurs enfants en Angleterre chez leur tante Dilya pour pratiquer l'anglais. Bien évidemment, c'est une stratégie d'intervention élitiste que tous les parents ordinaires ne peuvent adopter.

Certains participants affirment qu'ils invitent régulièrement d'autres membres de leur famille élargie ou des amis chez eux, à passer le week-end. Lors de ces visites, ils utilisent exclusivement la langue prescrite à la maison pour motiver leurs enfants.

Comme le montre le tableau, les parents encouragent leurs enfants et écoutent régulièrement des émissions à la radio diffusées dans la langue choisie à la maison. Les participants émigrés utilisent aussi cette stratégie d'intervention pour encourager l'appropriation de l'arabe comme langue minoritaire en France.

En somme, les parents participants indiquent qu'ils encouragent leurs enfants à pratiquer la langue prescrite à travers les interactions quotidiennes, en particulier à la maison. Ceci montre également que ces parents veillent à ce que l'appropriation de langues additionnelles ou la transmission linguistique intergénérationnelle se réalise par le biais des pratiques langagières de leurs enfants. Ainsi, les parents sont conscients que la pratique d'une langue est la clé de sa préservation ou sa promotion. La narration d'histoires en tant que stratégie de communication efficace centrée sur l'appropriation et le développement bi-plurilinguistique est également abordée. Pourtant, la majorité des parents participants révèle que les contacts réguliers avec les membres de leur famille élargie, en particulier ceux qui maîtrisent couramment la langue prescrite, sont la stratégie la plus répandue, car elle augmente l'exposition à la langue et augmente donc les chances de son appropriation.

Ce chapitre détermine la gestion linguistique des parents à travers leurs choix de langue(s) et notamment les stratégies qu'ils adoptent pour élever leurs enfants dans deux ou plusieurs langues (arabe, français /et anglais) et améliorer leur développement bi-plurilinguistique.

Les résultats de l'étude montrent que l'approche communicative adoptée par les parents joue un rôle essentiel dans l'établissement d'une politique familiale bi-plurilingue.

Dans quatre familles participantes sur six, les parents ont suivi l'approche "un-lieu-une-langue" (ULUL), qui consiste à prescrire la pratique exclusive d'une ou deux langue(s) à la maison et une autre (d'autres) langue(s) à l'extérieur.

Une fois cette approche adoptée, il peut exister de nombreuses situations d'exception selon lesquelles la famille bi-plurilingue doit encore adapter ses choix linguistiques. Une certaine flexibilité avec l'approche (ULUL) est donc nécessaire pour que tant les parents que les enfants puissent entretenir des relations sociales en dehors de la famille.

Aussi, parmi les quatre cas susmentionnés, deux familles ont choisi une approche "mixte" c'est-à-dire "un-parent-une-langue" (UPUL) dans le foyer. Selon cette approche, chaque parent pratique une langue déterminée avec ses enfants de manière à ce que ces derniers s'approprient parallèlement deux langues. Ainsi, dans (F1AA) et

(F2MM) l'un des parents pratique le français et l'autre l'anglais avec leurs enfants en déployant tous les moyens possibles pour atteindre l'appropriation des deux langues. Les compétences de l'enfant dans l'une ou l'autre langue dépendent du temps que chaque parent passe avec lui dans certaines activités, mais aussi de la langue dans laquelle la mère et le père communiquent entre eux. Il convient d'ajouter qu'il est important que les parents travaillent en équipe pour faciliter le développement bi-plurilingue de leurs enfants. L'enquête montre dans quelle mesure les parents participants sont stricts dans leurs choix de langue(s) lorsqu'ils parlent à leurs enfants. Ils admettent toutefois qu'ils changent de langue en fonction des personnes présentes et d'autres circonstances. Dans (F4AF) et (F5MF), les parents émigrés, qui ont décidé de ne communiquer avec leurs enfants qu'en langue arabe, ont rencontré quelques difficultés à rester constamment dans cette langue. L'adoption d'une approche communicative particulière semble être insuffisante à l'éducation bi-plurilingue des enfants. Tous les parents participants insistent sur l'importance d'utiliser des stratégies pour renforcer le bi-plurilinguisme familial. Certaines de ces stratégies sont la pratique de la langue avec ses enfants, les interactions humaines, le maintien du contact avec la famille et les amis d'outre-mer, les écoles de langues le week-end, les cours de langue à dispenser soi-même, et les médias, livres et Internet. Les participants s'appuient fortement sur les livres et le multimédia, parmi lesquels la télévision et la radio sont les plus populaires. Tous les parents soulignent l'utilité de la (les) stratégie(s) mise(s) en œuvre. Ils n'en observent aucune conséquence négative ou indésirable.

En somme, il n'existe pas de «meilleure» gestion des langues pour établir une politique familiale bi-plurilingue. Chaque famille présente une approche différente en ce qui concerne l'éducation de ses enfants en deux ou trois langues et a des idéologies distinctes sur ce qui contribue à la réussite d'une politique famille bi-plurilingue. Cependant, il y a un point que tous les parents ont en commun, ce qui les motive à élever leurs enfants dans deux ou trois langues, c'est la réussite future des enfants.

---

## ***CONCLUSION***

---

## ***CONCLUSION***

---

Cette étude qualitative est amorcée par des questions substantielles relatives au domaine de la sociolinguistique. En considérant les usages des langues en familles, nous nous sommes intéressée au rôle prééminent de la politique linguistique familiale, examinée dans un contexte socio-économique, culturel et politique plus large, celui du pays de résidence.

La politique linguistique familiale en tant que processus de première socialisation des langues au sein de la famille nucléaire permet aux enfants la construction et la configuration de leur premier répertoire verbal. Dès lors, notre problématique se construisait autour de l'articulation de six politiques bi-plurilinguistiques de familles maghrébines, dans des contextes distincts (Maghreb *vs* France). Nous avons visé une analyse minutieuse de la gestion des répertoires bi-plurilingues dans la sphère familiale maghrébine en mettant l'accent sur les pratiques langagières, les idéologies parentales, la participation des enfants, les ressources mobilisées dans les familles et l'impact de facteurs globaux sur la politique familiale. Comment les politiques bi-plurilinguistiques de familles maghrébines fonctionnent-elles dans des contextes différents (d'origine/migratoire) et quelles en sont les caractéristiques ?

Les analyses des données qualitatives recueillies lors de l'enquête micro-sociolinguistique d'inspiration ethnographique (questionnaire, entretiens, observations, conversations informelles), qui concerne les déclarations des parents et leurs enfants plus âgés sur les langues qu'ils pratiquent dans leur foyer, ont permis de nous fournir un ensemble plus complet des différentes idéologies et des dynamiques sous-jacentes à l'appropriation des langues en famille et la construction des politiques bi-plurilinguistiques familiales.

Une famille sans modèle linguistique de référence peut être confrontée à des conflits linguistiques notamment en contexte d'immigration. C'est effectivement ce que les parents participants ont tenté d'éviter lorsqu'ils ont pris conjointement des décisions concernant les pratiques simultanées du français et de l'anglais (F1AA, F2MM et F6TF), ou celle de l'arabe exclusivement (F4AF et F5MF) avec leurs enfants, depuis la

naissance. La F3TT, est un cas exceptionnel, en ce qui concerne la potentialité d'usage du français à la maison.

L'analyse des données qualitatives a permis de ressurgir des caractéristiques que nous reprenons :

- Dans le cadre familial régenté par les liens affectifs et hiérarchiques, les parents tentent souvent de servir de modèles linguistiques à leurs descendants.
- La politique linguistique familiale fixe le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon son utilité et sa valeur pour les membres de la famille.
- La politique linguistique familiale n'est pas statique, mais plutôt évolutive et en proie aux changements.
- Les politiques linguistiques familiales (politique "d'en bas") sont souvent divergentes des politiques linguistiques nationales (politique "d'en haut"), desquelles elles réduisent l'impact, pour reprendre une idée de Christine DEPREZ (1996).
- Une PLF établie en vue de transmettre et préserver la Langue-Culture d'Origine est souvent acheminée à l'opposée des réalités et des dynamiques de la société d'accueil.
- Dans la fratrie, l'appropriation d'une langue peut se transformer en un effort de collaboration multipartite, (Ex. Djawed dans F2MM), qui révèle la dynamique bi-plurilingue de l'interaction familiale.
- La politique linguistique familiale n'est pas un circuit fermé qui se limite au seul milieu familial, c'est un processus interactif à divers niveaux (micro et macro).

En Algérie, au Maroc comme en Tunisie, l'arabe standard, dit aussi arabe moderne, est considéré comme la langue officielle de ces États. La politique linguistique éducative dans ces pays du Maghreb appuie l'enseignement de la langue arabe standard ainsi que plusieurs langues étrangères dans les établissements scolaires. Face à ces politiques linguistiques nationales (PLN), les membres décideurs des F1AA et F2MM ont établi des politiques linguistiques familiales assez divergentes. Ces

parents assument leurs pratiques exclusives de deux langues, en l'occurrence, celles du français et de l'anglais, dans leur foyer. Ils n'évoquent aucun regret de ne pas pratiquer l'arabe dialectal avec leurs enfants. Ils estiment que le fait de les avoir inscrits à un enseignement scolaire en langue arabe contribue largement dans leur appropriation de cette langue, dans ses deux variétés (standard et dialectale).

En France, par ailleurs, la langue française est disposée par la Constitution comme l'unique langue officielle de la République. Ce statut décerné au français entrave toute considération égalitaire de droits et de statut aux langues régionales et minoritaires. Au sein des établissements scolaires, outre le français, l'anglais est enseigné en tant que langue obligatoire depuis le CE1, et il existe également un système permettant l'enseignement d'une vingtaine de langues étrangères, de quelques langues régionales, mais il n'en existe aucun pour l'enseignement de la langue arabe (standard). En conséquence, la politique linguistique familiale de la F6TF relève d'une idéologie linguistique favorable aux langues étrangères y compris au français, langue du pays d'accueil. À partir de leurs réponses, il apparaît que les parents de la F6TF sont loin d'être sensibles à la question de transmission de leur langue d'origine et ses valeurs culturelles, et encore moins à l'importance de la langue arabe au sein de leur famille. La politique linguistique familiale de la F6TF promeut principalement le français et l'anglais, ces langues dans lesquelles les enfants jumeaux sont scolarisés en France et dont ils se servent quotidiennement, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer. En fait, les parents ont attesté qu'ils craignaient que la langue arabe interfère ultérieurement avec les résultats scolaires de leurs enfants, donc, ils ont choisi que leur foyer soit à prédominance francophone.

En réaction aux politiques linguistiques nationales et éducatives en France, la politique linguistique familiale de la F4AF et la F5MF accorde une place privilégiée à la langue arabe dans toutes ses variétés (dialectale et standard). En l'absence de dispositif d'enseignement de la langue arabe à l'école française, l'appropriation de cette langue a été prise en charge dans un cadre extrascolaire : suivi de cours d'arabe standard à domicile ; ensuite à l'Institut du monde arabe, pratiques religieuses, lecture de livres de littérature et de poésie arabe, etc. Les résultats de l'étude montrent que les parents des F4AF et F5MF privilégient une politique linguistique en faveur de la langue arabe à



laquelle les enfants doivent s'affilier dans une intention revendiquée d'identité maghrébine.

Dans la même perspective que celle des parents des F4AF et F5MF, étant confrontés au risque de non préservation de leur Langue-Culture d'Origine, les parents de la F2MM ont décidé de se rapatrier pour scolariser leurs deux premiers enfants au Maroc, après avoir vécu neuf années en France. Cette politique linguistique familiale à la fois consciente et planifiée a porté ses fruits, les enfants de la F2MM ont actuellement (2017) d'excellentes compétences en plusieurs langues : le français, l'anglais, l'arabe dialectal et l'arabe standard. Néanmoins, il est important de noter qu'en pays d'origine, la politique linguistique de la F2MM est nettement axée sur les deux langues étrangères. Par ailleurs, les parents ont souligné que des facteurs externes tels que l'école, les camarades, les amis, la famille élargie et les voisins opéraient naturellement en faveur de l'appropriation de la langue arabe (standard et dialectale) par leurs enfants, et que c'est le but recherché de leur retour au Maroc. Aussi, la politique linguistique de la F1AA est fondée sur la pratique exclusive du français par le père et celle de l'anglais par la mère avec les enfants depuis leur naissance. Toutefois, à partir de l'âge de 4 ans, les parents ont décidé d'un changement de langues, celui de pratiquer la langue arabe dans leur foyer. Cette décision parentale F1AA de changement de langue avec les enfants, à partir d'un certain âge, a été prise pour éviter que les enfants soient confrontés à des conflits linguistiques, à l'extérieur du foyer, au moment de leur scolarisation.

À partir de ces faits, nous avons pu considérer que chacune des deux familles susmentionnées a procédé au changement de langue par le biais de deux systèmes de mobilité. La F2MM a favorisé la mobilité spatiale, qui a consisté à se rapatrier pour pouvoir préserver sa Langue-Culture d'Origine. Alors que, la F1AA a choisi une certaine mobilité linguistique, qui a consisté à permuter le français et l'anglais avec la langue arabe, pour prévenir d'éventuels conflits linguistiques externes au foyer. En conséquence, ces démarches parentales ont révélé la sensibilité linguistique et identitaire des parents, leur conscience linguistique apparente, qui détermine la place et le rôle de chacune des langues dans le processus de leur politique linguistique.

Notre étude sur la politique linguistique familiale maghrébine a démontré que la PLF fonctionne à trois niveaux interactifs. Le premier niveau, celui des *idéologies linguistiques* qui se manifestent dans les valeurs et statuts attribués aux langues. Le deuxième niveau, celui des *pratiques linguistiques* qui impliquent des variétés et des modèles d'usage des langues tributaires des idéologies linguistiques. Le troisième niveau, celui de *la gestion des langues* qui est définie en tant que tout type de planification fixée, d'intervention ou d'utilisation d'une langue. L'analyse des opinions parentales exprimées au cours des entretiens a révélé que les idéologies linguistiques parentales, conceptualisées en tant que des valeurs (communicative, symbolique et culturelle, utilitaire ou économique, de statut ou de stratification sociale), sont effectivement les forces sous-jacentes de la gestion et des pratiques linguistiques en PLF.

L'étude a dévoilé l'attitude positive des enfants enquêtés à l'égard de l'appropriation de la (les) langue(s) prescrite(s) au foyer. Toutefois, il y a eu un risque d'influence de la part de quelques enfants sur leur PLF. Dans le cas de la F1AA, le comportement linguistique du fils aîné, à l'âge de l'adolescence, a changé de façon marquée. Il a préféré la pratique de la langue arabe, à dominante sociale, à celle des deux langues étrangères prescrites par ses parents. Ainsi, à cause de l'influence du milieu extérieur majoritairement arabophone, l'adolescent s'est orienté vers l'arabe en tant que langue des pairs. Cependant, cet effet est principalement indirect, en ce sens que l'enfant lui-même n'a pas initié le changement linguistique au foyer. Dans les familles immigrantes F4AF et F5MF, les pratiques ont légèrement changé au fil du temps et ces changements sont en raison de l'influence croissante de la langue de la majorité. Tous ces effets sont dus au fait que les enfants grandissent et qu'ils sont continuellement exposés à l'influence des contextes sociaux.

D'ailleurs, l'analyse a montré que les idéologies linguistiques des familles participantes dépendent considérablement du contexte et qu'elles sont influencées par des macro et micro-facteurs agissant immédiatement dans la formation de la PLF. Tous ces facteurs "interdépendants" et "interactifs" exercent simultanément une incidence sur la perception linguistique des parents et sur leurs interventions et pratiques langagières. Les micro-facteurs mis en évidence sont : l'éducation et l'expérience linguistiques des parents (niveau d'instruction des parents, leur profession, et leur niveau de compétences

en langues), leur condition socio-économique (SSE) (capital financier ou ressources matérielles), et leurs attentes (résultats) de leurs politiques linguistiques familiales. Les macro-facteurs identifiés à travers l'étude sont d'ordre politique (statut, prestige et symbolisation des langues), d'ordre économique (dynamique économique nationale et internationale des langues), d'ordre socioculturel et sociolinguistique (les langues en rapport avec la religion, la culture et l'identité).

L'étude a également montré que le niveau d'instruction des parents, leur profession, et leur niveau de compétences en langues peuvent souvent déterminer les choix linguistiques et les pratiques langagières au sein de la famille nucléaire. Dans les cas de la F1AA, de la F2MM et de la F6TF, le français et l'anglais sont les langues de travail des parents ; ainsi, ces deux langues sont valorisées dans chacune des familles. Le niveau d'instruction, la profession exercée, et les compétences parentales en différentes langues sont donc des facteurs propices qui contribuent à la dynamique de la PLF. Nous ne pouvons avancer, de surcroît, que les décisions parentales en matière de politique linguistique familiale dépendent constamment des facteurs susmentionnés. Dans le cas de la F3TT, la langue de travail des parents est l'arabe. En dépit de son incapacité de pratiquer le français avec ses enfants, en raison de ses compétences insuffisantes en cette langue, la mère fournissait des efforts considérables pour instaurer une politique linguistique favorable à l'appropriation du français par ses enfants. Dans le cas notamment des F4AF et F5MF, les parents avaient des niveaux d'instruction élevés, ils exerçaient des professions honorables, et leurs niveaux de compétences en langue française étaient avancés, mais ils ont choisi d'établir une PLF favorable au maintien et la valorisation de leur Langue-Culture d'Origine, en l'occurrence, la langue arabe.

L'étude a permis de constater, entre autres, que les idéologies linguistiques parentales sont influencées préalablement par le contexte familial où les parents ont grandi. Six sur douze parents participants ont été exposés à une seule langue (l'arabe dialectal) dans leur maison natale, tandis que les six autres ont eu des expériences dans deux ou plusieurs langues. Les idéologies linguistiques parentales sont aussi inspirées par la religion dont la «langue sacrée» en tant que valeur fondamentale sur un «*marché linguistique symbolique*» (BOURDIEU 1986) est légitimée. Les parents immigrés (F4AF) et (F5MF) ont socialisé leurs enfants dans leur culture en utilisant la langue d'origine comme symbole positif d'identité, de fierté culturelle et comme outil qui renforce la

cohésion familiale. Alors que, dans les familles (F1AA, F2MM, F3TT et F6TF), l'idéologie linguistique parentale coexistait avec le vif désir de faire du français /et de l'anglais un capital linguistique, contribuant à ce que BOURDIEU (*ibid.*) désigne par le «*cosmopolitisme d'élite*».

Les résultats de l'étude ont montré que l'approche communicative adoptée par les parents jouait un rôle essentiel pour réussir une politique familiale bi-plurilingue. Deux types d'approche communicative sur les cinq spécifiées par F. GROSJEAN (1982) ont été identifiés dans les familles participantes. L'approche "un-lieu-une-langue", qui consistait à prescrire la pratique exclusive d'une ou deux langue(s) à la maison et une autre (d'autres) langue(s) à l'extérieur. En sus, l'approche "un-parent-une-langue", nécessitant le travail en équipe des parents, et selon laquelle, chaque parent pratique une langue déterminée avec les enfants de manière à ce que ces derniers s'approprient parallèlement deux langues. Le choix d'une approche communicative particulière ne semble pas toujours suffisant à l'éducation bi-plurilingue des enfants. Tous les parents participants ont insisté sur l'importance d'adopter des stratégies pour renforcer le bi-plurilinguisme familial. Parmi ces stratégies, nous avons relevé la pratique de la langue avec ses enfants, les interactions humaines, le maintien du contact avec la famille élargie et les amis d'outre-mer, les écoles de langues le week-end, les cours de langue dispensés par le parent, les livres et le multimédia.

Bien que les six politiques bi-plurilinguistiques familiales partagent certaines caractéristiques, elles sont néanmoins différentes sur certains points relatifs au choix de langues, aux stratégies de gestion bi-plurilinguistique. Ces six politiques familiales maghrébines sont préalablement différentes au regard des idéologies linguistiques parentales, qui elles, sont construites dans des contextes sociaux qui les reproduisent interactivement dans la famille.

Notre recherche est une étude de six cas et ses résultats ne peuvent être généralisés. La faiblesse de l'étude réside dans ses données limitées et, par conséquent, dans les informations assez changeantes sur les politiques linguistiques des familles. Pour mieux cerner les PLF maghrébines, et réaliser des analyses plus approfondies, les politiques linguistiques familiales implicites devront être examinées et des entretiens supplémentaires seront nécessaires. Toutefois, la présente étude fait valoir que le fonctionnement et les caractéristiques de chaque PLF sont spécifiques des idéologies

linguistiques parentales, des approches de sa mise en place au sein du foyer en interaction perpétuelle avec le contexte social. Des recherches supplémentaires sur les politiques familiales maghrébines devraient être menées afin de mieux cerner les processus de leur construction.

---

***RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES***

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- \* ABBACI, A. (2014). *Langues, discours institutionnels et pratiques langagières des jeunes au Maghreb : Les cas de l'Algérie et du Maroc. Étude sociolinguistique*. Thèse de Doctorat. Université de Tlemcen.
- \* ABDELILAH-BAUER, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La découverte.
- \* ABDELILAH-BAUER, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- \* ABOURAHIM-BOUASSI, M. (2011). *La transmission intra-familiale de l'arabe marocain : étude comparative des pratiques*. Thèse de Doctorat sous la direction de Dominique CAUBET, INALCO.
- \* ABOURAHIM-BOUASSI, M. (2014). « L'arabe marocain en "sous-France" - Statuts sociolinguistique et culturel des personnes issues de l'immigration marocaine ». *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*. EDP Sciences, 1627-1637.
- \* ABRIC, J.C. (Ed.). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- \* AISSAOUI, S. (2013). « Politiques linguistiques des familles de jeunes Français d'origine algérienne en France et en Algérie ». *Synergies Algérie*, n°20, 83-92.
- \* AIT CHALALLAL, S. (2012). *Représentations ethno-sociolinguistiques et hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implication didactiques*. Thèse de doctorat, ENS d'Alger.
- \* AKINCI, M.-A., DE RUITER, J.J. & SANAGUSTIN, F. (2014). *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- \* ALAMI, S. & Al. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- \* ALI-BENCHERIF, M.-Z. (2013). « La transmission du français en milieu familial algérien : Modalités et indicateurs ». SINI (dir.), *Les langues dans l'espace familial algérien*, CRASC, 79-94.
- \* ALI-BENCHERIF, M.-Z. (2017). « La mobilité régulière des migrants vers le pays d'origine : une stratégie familiale pour la mise en contact des enfants avec la (les) langue(s) et la culture ». *Insaniyat*, n°77-78, 57-73.

- \* ALLAL, L. (2004). « Vivre à la croisée de deux langues : les comportements langagiers des enfants issus de l'immigration tunisienne ». BOYER (Éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*, (p.112-129). Paris : l'Harmattan.
- \* ARACIL, V. (1965). *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Nancy.
- \* ARBORIO, A.-M. & FOURNIER, P. (1999). *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Nathan.
- \* ASSELAH-RAHAL, S. (2000). *Étude micro-sociolinguistique et communicationnelle des pratiques bilingues (arabe-français et kabyle-français) chez deux familles immigrées*. Thèse de doctorat, Université de Rennes2.
- \* ASSELAH-RAHAL, S. (2004). *Plurilinguisme et migration*. L'Harmattan, Col. Espaces Discursifs.
- \* BAGGIONI, D. (1980). « La langue nationale, problèmes linguistiques et politiques ». *La Pensée*, n° 209, 36-49.
- \* BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- \* BARONTINI, A. (2005). *Transmission de l'arabe maghrébin en France, représentations et pratiques. Le cas d'une famille originaire du nord-est marocain*. Mémoire de maîtrise, INALCO.
- \* BARONTINI, A. (2007). Valorisation des langues vivantes en France : le cas de l'arabe maghrébin, *Le français aujourd'hui*, n° 158, 20-27.
- \* BARONTINI, A. & CAUBET, D. (2008). « La transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux ». *Cahier de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 2, Paris : Didier, 43-48.
- \* BARONTINI, A. (2013). *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France : une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*, Thèse de doctorat en Linguistique, INALCO.
- \* BAUGNET, L. (1998) *L'identité sociale*. Paris : Dunod.
- \* BAUTIER, E. (1981). « La notion de pratiques langagières. Un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux ». *Langage et société*, n°15, 3-35.



- \* BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- \* BAUTIER, E. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, 117-161.
- \* BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des Politiques Linguistiques. Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- \* BEACCO, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris : Didier.
- \* BECKER, H.-S. (2002). *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- \* BEKKAL BRIXI, Gh. & BENMOUSSAT, B. (2016). « Transmission intergénérationnelle des langues chez une famille algérienne établie en France ». *Synergies Algérie*, n° 23, 35-48.
- \* BELKAÏD, N. (1994). « Grands-mères maghrébines et petits-enfants. De la transmission des liens familiaux à la transmission culturelle ». *Migrants-Formation*, n° 98, CNDP, 112-122.
- \* BELKAÏD, N. & GUERRAOUI, Z. (2003). « La transmission culturelle. Le regard de la psychologie interculturelle ». *Empan*, n° 51, 124-128.
- \* BENRABAH, M. 1999. *Langue et pouvoir en Algérie: histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris: Séguier.
- \* BENZAKOUR, F., GAADI, D., QUEFFÉLEC, A (éds). 2000. *Le français au Maroc. Lexique et contacts de langues*. Bruxelles: Editions Duculot.
- \* BENZAKOUR, F. (2007). « Langue française et langues locales en terre marocaine: rapports de force et reconstructions identitaires ». *Hérodote: Revue de Géographie et de Géopolitique*, n°126: 45–56.
- \* BHABHA, K. & RUTHERFORD, J. (2006/3). « Le tiers-espace ». *Multitudes*, n° 26 | CAIRN. INFO, p.95-107. (Traduit de l'anglais par Christophe DEGOUTIN & Jérôme VIDAL).

- \* BIALYSTOK, E. (2006). *Stratégies de communication. Une analyse sociolinguistique de l'utilisation de la langue seconde*. Paris : Armand Colin.
- \* BIICHLÉ, L. (2007). *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.
- \* BILLIEZ, J. (1985a). « La langue comme marqueur d'identité ». *Revue européenne des migrations internationales*, n°2, 95-105.
- \* BILLIEZ, J. (1985b). « Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques ». *International Journal of Sociology of language*, n° 54, pp. 41-56. Amsterdam : Mouton Publishers.
- \* BILLIEZ, J. & MERABTI, N. (1990). « Communication familiale entre pairs : variation du comportement langagier d'adolescents bilingues ». *Plurilinguismes*, n° 1, 34-51.
- \* BILLIEZ, J. (2007). « Être plurilingue handicap ou atout ? ». *Écarts d'identité*, n°111, 88-90.
- \* BLANC, H., LE DOUARON, M., et VÉRONIQUE, D. (1987). « S'approprier une langue étrangère ». *Actes du VI<sup>e</sup> Colloque international "Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches"*. Aix-en-Provence, 26-28 juin 1986. Paris : Didier érudition, 317-326.
- \* BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Nathan.
- \* BLANCHET, Ph. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie, une approche ethnosociolinguistique*. Rennes : PUR.
- \* BONARDI, C. & ROUSSIAU, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- \* BONNET, F. (2008). « La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête ». *Genèses*, n°4, 57-74.
- \* BOUKOUS, A. (1995). «La langue berbère: maintien et changement». *Revue internationale de sociologie de la langue*, n°112 : 9–28.
- \* BOUKOUS, A. 1999. *Dominance et différence: essai sur les enjeux symboliques au Maroc*. Casablanca: Editions Le Fennec.

- \* BROQUA, Ch. (2009). « Observation ethnographique. Fillieule, Mathieu & Péchu ». *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Presses de Sciences Po.
- \* BOUARICH, H. (2011). *La politique linguistique éducative au Maroc de 1912 à nos jours*. Université Ibn Tofail. Maroc.
- \* BOUCHÉS, A. (2017). *Transmission de l'anglais dans des familles francophones : politiques linguistiques familiales et représentations*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- \* BOUDREAU, A., DUBOIS, L., MAURAI, J., McCONNELL, G. (2003). *Colloque international sur l'Écologie des langues*, Paris, L'Harmattan.
- \* BOUKOUS, A. (1996). « La politique linguistique au Maroc : enjeux et ambivalences ». Juillard et Calvet (éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, éditions AUPELF-UREF, 73-82.
- \* BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Essais.
- \* BOURDIEU, P. (1980). « L'identité et la représentation ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, 63-72.
- \* BOURDIEU, P. (1986). « Les formes du capital ». Richardson, *Théorie et recherche pour la sociologie de l'éducation*. Boisvert éditions. .
- \* BOURDIEU, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Points.
- \* BOUTET, J., FIALA, P. et SIMONIN-GRUMBACH, J. (1976). « Sociolinguistique ou sociologie du langage ». *Critique*, n° 344, 68-85.
- \* BOUTET, J. (1994). *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- \* BOUTET, J. (1995). « Le travail et son dire ». *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan. 247-267.
- \* BOUZIRI, R. (2002). « Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, 104-116.
- \* BOYER, H. et DUMONT, P. coords. (1987). « Politiques linguistiques » (Études de cas). *Études de Linguistique appliquée*, n° 65.
- \* H. BOYER, H. (1996). *Éléments de sociolinguistique*, Paris : Dunod.

- \* BOYER, H. (1997). *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues*. Paris : L'Harmattan
- \* BOYER, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- \* BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- \* BOYER, H. (2004). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne*. Paris : L'Harmattan.
- \* BOYER, H. (2010). « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n°94, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 14 décembre 2019.
- \* BOZDÉMIR, M., CALVET, L.-J. (2010). *Politiques linguistiques en Méditerranée*. Paris : Honoré Champion.
- \* BULOT, T. (2005). « Discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine ». *Revue de l'Université de Moncton*, n°36(1), 219-253.
- \* BUSCATTO, M. (2012). « Des "études de cas" aux généralisations fondées ». *Champs de recherche et enjeux de terrain*, 1-15.
- \* CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- \* CALVET, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF.
- \* CALVET, L.-J. & DUMONT, P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- \* CALVET, L.-J. (2000). « Langues et développement : agir sur les représentations? ». *Estudios de sociolingüística*, n°1, 183-190.
- \* CALVET, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- \* CALVET, L.-J. (2002). *La sociolinguistique. Que sais-je ?*, P.U.F.
- \* CASTELLOTTI, V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Publications de l'Université de Rouen.

\* CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

\* CASTELLOTTI, V. (2006). « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives ». *Les cahiers de l'ACDLE*, 2, 319-331

\* CAUBET, D. (2002). « Transmission familiale et acquisition non didactique des langues. Le cas de l'arabe maghrébin ». *L'Observatoire des pratiques linguistiques*, DGLFLF. Ministère de la culture.

\* CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier, collection LAL.

\* CAVALLI, M. (2007). « Du bilinguisme au plurilinguisme : De nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives ». MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (éds). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang, Collection Transversales, 27-50.

\* CHAKER, S. (Éd.). (1998). *Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*. Paris : EDISUD.

\* CHARAUDEAU, P. (2001). « Langue, discours et identité culturelle ». *Revue ELA*, n°123-124, Paris : Didier Erudition.

\* CHERIGUEN, F. (1997). « Politiques linguistiques en Algérie ». *Mots*, n°52. L'état linguiste. 62-73.

\* CHERIGUEN, F. (2002). *Les mots des uns, les mots des autres. Le français au contact de l'arabe et du berbère*. Alger : Casbah Editions.

\* CLÉRET, B. (2013). « L'ethnographie comme démarche compréhensive ». *Recherches qualitatives*, n° 32(2), 50-77.

\* COENEN-HUTHER, J. (1995). *Observation participante et théorie sociologique*. Paris : L'Harmattan.

\* COLIN, C. (2012). « Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation: apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce ». *Linguistique*. Université Paul Valéry - Montpellier III.

\* CONDON, S. & RÉGNARD, C. (2010). « Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France ». *Hommes & migrations*, n°1288, 44-56.

- \* CORBEIL, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal : Guérin.
- \* COSTA, J. (2017). « Faut-il se débarrasser des "idéologies linguistiques" ? ». *Langage et société*, n° 2-3 (N°160-161), 111-127.
- \* CÔTÉ, D. & GRATTON, D. (2014). « L'approche ethnographique. » CORBIÈRE & LARIVIÈRE. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans les recherches en sciences humaines, sociales et de la santé*. (p. 51-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- \* CORBIÈRE, M. & LARIVIÈRE, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans les recherches en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- \* COUËTOUX-JUNGMAN, F. & Al. (2010). *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance*. Paris : L'Harmattan.
- \* CUCHE, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- \* CUCHE, D. (2012). *Migrations internationales et transformation des cultures d'origine*. Paris : Armand Colin.
- \* CUMMINS, J. (1981). « Le mythe du handicap bilingue ». Duverger, J. & Al. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Albin Michel.
- \* DABENE, L. (1989). « Les langues et cultures des migrants : quels défis ? ». *Revue LIDIL*, n° 2, coordonnée par Louise Dabène, *Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. PUG, 3-16.
- \* DAGENAIS, D. & MOORE, D. (2004). « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissage chez des enfants, en France et au Canada ». *Langages*, n°154, 43-54.
- \* DALGALIAN, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- \* DEFAMIE, A. & BALSSEN PANTIC, J. (2014). *Théorie de l'Esprit et bilinguisme. Avantage des bilingues dans les tâches affectives et cognitives?*. Sciences cognitives.

\* DE HOUWER, A. (1999). « Facteurs environnementaux dans le développement bilingue précoce : le rôle des idéologies et attitudes parentales ». *Bilinguisme & migration*, 76-95.

\* DE HOUWER, A. (2007). « Modèles d'appropriation de la langue parentale et utilisation bilingue des enfants ». *Psycholinguistique appliquée*, n°28, 411-424.

\* DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». WEIL & FUGIER (Dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

\* DEPREZ, C. (1987a). « Des enfants bilingues parlent de leurs langues : à partir de quels modèles se construisent-ils leur propre identité linguistique ? ». *Langage et société*, n°41.

\* DEPREZ, C. (1987b). « Du bilinguisme au parler bilingue ». VERMES & BOUTET (éds.). *France pays multilingue T.2*, (p. 91-127). Paris : L'Harmattan.

\* DEPREZ, C. (1989). « Le plurilinguisme des enfants à Paris ». *Revue Européenne des migrations Internationales*, n°2, 71-87.

\* DEPREZ, C. (1990a). « Influence de la migration urbaine sur la communication familiale : nouvelles normes, nouvelles formes, nouvelles stratégies ». CALVET & JUILLARD (éds.). *Des villes et des langues*, Actes du colloque international Dakar, 15 et 17 décembre 1990, (p.567-576). Paris : Didier Érudition.

\* DEPREZ, C. (1990b). « Comment est-on bilingue en famille ? Éléments de méthodologie ». *La Linguistique*, Volume 26 - Fasc. 2, P.U.F., 95-105.

\* DEPREZ, C., VARRO, G. (1991). « Le bilinguisme dans les familles. ». *Enfance*, n°4, tome 45, 297-304.

\* DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier, Coll. Essais.

\* DEPREZ, C. (1996a). « Politique linguistique familiale : le rôle des femmes ». *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 1, 35-42.

\* DEPREZ, C. (1996b). « Parler de soi, parler de son bilinguisme ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, 155-180.

\* DEPREZ, C. (1999). « Les enquêtes "micro". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France ». CALVET & DUMONT (Eds.), *L'enquête sociolinguistique* (p.77-102). Paris : L'Harmattan.

\* DEPREZ, C. (2000). « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère ». *Estudios de Sociolingüística*, n°1, 59-74.

\* DEPREZ, C. (2003). « Évolution du bilinguisme familial en France ». *Le français aujourd'hui*, n° 143, 35-43.

\* DEPREZ, C., VARRO, G., COLLET, B. (2014). « Familles plurilingues dans le monde, Mixités conjugales et transmission des langues ». *Langage et Société*, FMSH, n° 147, 7-22.

\* DERÉGNAUCOURT, V. (2011). *Apprendre une langue. Le choix des parents, entre héritage et pragmatisme*. Université Stendhal Grenoble III, France.

\* DESHAYS, E. (2003). *L'enfant bilingue. Parler deux langues : une chance pour votre enfant*. Paris : Editions ROBERT Laffont, 1ère édition 1990.

\* DE SINGLY, F. (2014). *La famille. Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.

\* DE SINGLY, F. (2007). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Nathan.

\* DIDOUH MEZIANI, A. (2017). « Le français au sein de la sphère familiale en Algérie : attitudes, pratiques et transmission ». *RASDL*, n°5, 87-103.

\* DOURARI, A. (2011). « Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société ». *Politiques linguistiques en domaine francophone*, Vienne.

\* DREYFUS, M. (1996). « Politiques linguistiques familiales et individuelles : quels modèles ? ». JUIILLARD & CALVET (Dirs.), *Politiques linguistiques, mythes et réalités*. Actes des Premières journées scientifiques du réseau "Sociolinguistique et dynamique des langues" de l'AUF, 175-181.

\* DUBOIS, L., LEBLANC, M. & BEAUDIN, M. (2006). « La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques ». *Langage et société*, n°118, 17-41.

\* DUMEZ, H. (2016). *Méthode de la recherche qualitative*. Paris : Broché.



\* DURANTI, A. (2012). « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? ». *Langages*, n°139, 101-117.

\* DURKHEIM, É. (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°6, réédité Dans Durkheim, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1951.

\* EL-IMAM, A. (1986). « Politique linguistique ou linguistique politique- Le cas de l'Algérie ». *Langues et Conflits*.

\* ENCREVÉ, P. (2002). « La langue de la République ». *Pouvoirs*, n ° 100, 123-136.

\* FIBBI, R. & MATHEY, M. (2008). « Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse. Relations familiales et pratiques langagières ». *Langues et migrations*, n°1288, 58-69.

\* FILHON, A. (2003). « La transmission et la pratique des langues étrangères en île-de-France ». *INSEE île-de-France à la page*, n°226, 1-4.

\* FILHON, A., (2004). *Transmission familiale des langues arabe et berbère en France : langues, cultures et identités des migrants nord-africains et de leurs enfants*. Thèse de Doctorat en Sciences Sociales. Yvelines : Université de Versailles Saint-Quentin.

\* FILHON, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs. Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : INED.

\* FILHON, A. (2010). « Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences ». *Annales de démographie historique*, n° 119, 205-222.

\* FISHMAN, J.-A., FERGUSON, C.A. & GUPTA, J. D. (1968). *Problèmes linguistiques des pays en développement*. Oxford: Wiley-Blackwell.

\* GADET, F., G. VARRO, G. (2006). « Le "scandale" du bilinguisme ». *Langage et société*, n° 116, 9-28.

\* GAJO, L. (2003). « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regard sur l'opa du discours ». *TRANEL*, n° 38/39, 49-62.

\* GAL, S. et IRVINE, J. T. (1995). « Les frontières des langues et des disciplines: comment les idéologies construisent la différence ». *Recherche sociale*, vol. 62, n ° 4, 967-1001.

- \* GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- \* GALLIGANI, S. (2012). « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France ». *Les Cahiers du GEPE*, n°4.
- \* GARMADI, S. (1972). « Les problèmes du bilinguisme en Tunisie ». Abdel-Malek et Al. (Eds.). *Renaissance du monde arabe*, (p.309-322). Bruxelles : Ed. Duculot de Gembloux.
- \* GARMADI, S. (1973). « Bilinguisme et sociétés bilingues ». *Ethnies*, n° 3, Linguistique et relations interethniques, 37-54.
- \* GEIGER-JAILLET, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir : Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- \* GHIMENTON, A. (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : Étude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3.
- \* GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*, Vol 2. Paris : Minuit.
- \* GOFFMAN, E. (1981). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.
- \* GOGOLIN, I. (2009). *Contester le bilinguisme*. Paris : Maison d'édition des sciences sociales.
- \* GOUDROT, J. (2016). *L'agonie de l'Algérie*. Michel Albin.
- \* GRANDGUILLAUME, G. (1977). « Pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb ». *Peuples Méditerranéens*, n° 1, Paris, 95-120.
- \* GRANDGUILLAUME, G. (1979). « Langue, identité et culture nationale au Maghreb ». *Peuples méditerranéens*, n°9, 3-28.
- \* GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique*, Maisonneuve et Larose.
- \* GRANDGUILLAUME, G. (1998). « Arabisation de l'Algérie ». CHAKER (Ed.). 1998. *Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*. Paris : EDISUD.

- \* GRANDGUILLAUME, G. (2002). « Les enjeux de la question des langues en Algérie ». *Les cahiers de confluences*, (p.141-264). Paris : L'Harmattan.
- \* GROSJEAN, F. (1982). *La vie avec deux langues : une introduction au bilinguisme*. Paris : Armand Colin.
- \* GROSJEAN, F. (1984a). « Le bilinguisme : vivre avec deux langues ». *TRANEL*, n°7, 15-42.
- \* GROSJEAN, F. (1984b). « Communication exolingue et communication bilingue ». *Acquisition d'une langue étrangère (II)*. Université Paris VIII & Université de Neuchâtel, 49-61.
- \* GROSJEAN, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition ». *TRANEL*, n°19, 13-41.
- \* GROSJEAN, F. (2012). « Le bilinguisme : une double identité linguistique que la société devrait accepter ». *Huffington Post*.
- \* GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- \* GUESPIN, L. & MARCELLESI, J.-B. (1986). « Pour la glottopolitique ». *Langages*, n° 83, 5-31.
- \* HAGÈGE, C. ([1996] 2005): *L'enfant aux deux langues*. Paris (Odile Jacob).
- \* HALAOUI, N. (2011). *Politique linguistique. Faits et théorie*. Paris : Écriture.
- \* HAMBYE, Ph. (2015). « L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? ». *Langage & Société*, n° 154, 83-97.
- \* HAMERS, J. F. & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- \* HAMERS, J. F. (1992). « Langue comme enjeu identitaire : l'interaction entre les réseaux sociaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement biculturel ». Blomart & Krewer (éds.), *Perspectives de l'interculturel*, (p.285-299). Paris : L'Harmattan.
- \* HAMERS, J. F. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». Prudent, Tupin, & Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion*

*coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, (p.271-289). Berne : Peter Lang.

\* HAQUE, Sh. (2010a). « Transmission des langues natives aux deuxièmes générations: le cas de la diaspora indienne en Europe Nordique et occidentale ». *Revue TRANEL*, n° 52, 29-50

\* HAQUE, Sh. (2010b). « Place des langues natives et d'accueil chez trois familles migrantes indiennes en Europe ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Centre de linguistique appliquée N° spécial 2010/1, 225-236

\* HAQUE, Sh. (2012). *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

\* HATZFELD, H. & SPIEGELSTEIN, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale*. Paris : Dunod.

\* HÉLOT, C. (2003). « Politique linguistique et idéologie de l'enseignement bilingue en France ». *Politique linguistique*, n° 3, vol. 2, 255-277.

\* HÉLOT, C. (2004). « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire ». *Actes de la recherche*, n°3, 8-27.

\* HÉLOT, C. (2006). « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? ». HÉLOT & AL., *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre* (p.185-206). Francfort : Peter Lang.

\* HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

\* HÉLOT, C. (2008). « Penser le bilinguisme autrement ». HÉLOT, BENERT, EHRHART, & YUNG (Dir.), *Penser les langues autrement*, (p.9-27). Frankfort : Peter Lang.

\* HÉLOT, C. & RUBIO, M.-N. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Paris : Éres.

\* HÉLOT, C. & ERFURT, J. (2016). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

\* HÉRAN, F., FILHON, A. & DEPREZ, C. (2002). « La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle ». *Population & sociétés*, n°376, 14-21.

\* HERRERAS, J.C. (2016). *Politiques linguistiques en Europe et ailleurs dans le monde*. Paris : Odile Jacob.

\* HOUDEBINE-GRAVAUD, A-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.

\* HOHL, J. & NORMAND, M. (1996). « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire ». *Revue française de pédagogie*, n°117 (octobre-novembre-décembre), 39-52.

\* HYMES, D. (1961) : « Functions of Speech: An Evolutionary Approach » in, GRUBER, F., *Anthropology and Education*, Philadelphie : University of Pennsylvania Press, 55–83.

\* HYMES, D. (1971). « On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children ». In Wax, M., Diamond, M.L. & Gearing, S.A., *Anthropological Perspectives on Education*. New York : Basic Books, 51–66.

\* HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication : Langues et apprentissage des langues*. Paris : CREDIF.

\* JAFFE, A. (2008). « Parlers et idéologies langagières ». *Ethnologie française*, n°38, 517-526.

\* JAFFE, A. (2012) : « Idéologies linguistiques, pratiques éducationnelles et positionnements sociolinguistiques » in, TRIMAILLE & ÉLOY (Éd.), *Idéologies linguistiques et discriminations*. Paris : L'Harmattan.

\* JERAD, N. (1988) : « L'Arabe des maghrébins : une langue, des langues ». VERMES (Éd.), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, Vol. 2. (p. 31-59). Paris : L'Harmattan.

\* JERAD, N. (1999) : « Le plurilinguisme au Maghreb et ses effets en France. Statuts et fonctions des langues ». *Les deux rives de la Méditerranée: l'image réfléchie*, Italie-Trieste : édition université de Trieste, 143-157.

\* JODELET, D. (1989) : *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

- \* JODELET, D. (1991). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». Moscovici (Dir.). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, 357-378.
- \* JODELET, D. (1994). « Approches de la notion de représentation sociale ». Jodelet (Ed.). *Représentations, pratiques, société et individu dans l'enquête des sciences sociales*, (p. 36-57). Paris : Presses Universitaires de France.
- \* JODELET, D. (2003). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.45-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- \* JOSHI, M. (2014). « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien ». *Langage et société*, n° 147, 35-49.
- \* JUGE, A. (2007). *Politiques linguistiques et survie des langues régionales en France et en Grande-Bretagne*, Presse Universitaire de Rennes.
- \* JUILLARD, C. & CALVET, L.-J. (Dir.) (1996). *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Actes des Premières journées scientifiques du réseau "Sociolinguistique et dynamique des langues" de l'AUF.
- \* KAIL, M. & FAYOL, M. (2000). *L'Acquisition du langage*. T.1 : *Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* ; T.2 : *Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. PUF
- \* KAUFMANN, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan (4<sup>e</sup> édition).
- \* KAUFMANN, J.-C. (2018). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin (3<sup>e</sup> édition).
- \* KLEIN, W. (1989). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- \* KOPELIOVICH, S. (2013). « Politique linguistique familiale: étude de cas d'une famille bilingue russe-hébreu : vers un cadre théorique ». *Éducation de la diaspora, des autochtones et des minorités*, n°4, 162–178.
- \* KOURGANOFF, M. (1965). « Instruments d'enquête utilisés pour les études sur le terrain ». *Revue française de sociologie*, numéro spécial, 136-147.
- \* KRUMM, H.-J. (2008). « Plurilinguisme et subjectivité : "Portraits de langues", par les enfants plurilingues ». In Zarate, Lévy & Kramersch (éd), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, (p.109-112). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- \* LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- \* LABOV, W. (1992). « La transmission des changements linguistiques ». *Langages*, n°108, 16-33.
- \* LACROIX, I. (2014). « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes ». *Langage et société*, n° 147, 67-82.
- \* LAMBERT, B. E. (2008). *Transmission de langues familiales : acteurs, questions, résultats*. Berne : Peter Lang.
- \* LARDJANE, O., HADDAB, M., & TALEB IBRAHIMI, Kh. (Éds.) 1997. *Élites et questions identitaires*. Alger : Casbah éditions.
- \* LAROUI, A. (1975). *L'histoire du Maghreb*. Paris: Petite Collection Maspéro.
- \* LAROUCI, F. (dir.) (1993). *Cahiers de linguistique sociale, Minoration linguistique au Maghreb*. Rouen : Université de Rouen.
- \* LAROUCI, F. (1996). « Langue, peuple et nation arabes : l'imaginaire linguistique du locuteur tunisien ». *Travaux de Linguistique*, n°7, Imaginaire Linguistique, Houdebine A.M. (dir.), Université d' Angers, 85-90.
- \* LAROUCI, F. (dir.) (1997a). *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Publications de l'Université de Rouen.
- \* LAROUCI, F. (dir.) (1997b). « Langue et stigmatisation sociale au Maghreb ». *Peuples Méditerranéens*, n°79, Toulouse.
- \* LAROUCI, F. (1998a). « Démarche, particularités et enjeux de la sociolinguistique maghrébine ». *Actes du XVIe Congrès international des linguistes*, Paris 20-25 juillet 1997.
- \* LAROUCI, F. (1998b). « Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie ». *Actes du colloque Les politiques linguistiques, mythes ou réalités*, dirigés par C. JUILLARD et L.-J. CALVET, édition AUPEL-UREF, 229-235.
- \* LAROUCI, F. (2000). *Langues, discours et constructions identitaires au Maghreb. Une approche sociolinguistique*, Mémoire de HDR, Université de Rouen.

- \* LAROUSSE, F. (2010). « Les politiques linguistiques des pays maghrébins. Un essai d'évaluation ». Revue *ILES D'IMESLI*. Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algérie.
- \* LATZKO-TOTH, G. (2009). « L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques ». Note de recherche. (CIRST) Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie. Canada : Montréal.
- \* LAVAU, J.-M. (2014). *Bilinguisme et identité culturelle bilingue*. Paris : Seuil.
- \* LE BARON DE SLANE, M. (1852). *Histoire des Berbères et des dynasties musulmanes de l'Afrique Septentrionale par Ibn Khaldoun*. Alger : Imprimerie du gouvernement.
- \* LECONTE, F. (1998). *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan, 286 p.
- \* LECONTE, F. (2001). « Familles africaines en France: Entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine ». *Langage et Société*, n°98, 77-104.
- \* LEITCHIK, V. (2000). « Les relations entre culture et langue: fonctions communes ». *Livre 3 Russie*, indb, 107-115.
- \* LÉOPOLD, W. (1939). *Développement de la parole d'un enfant bilingue : bilan d'un linguiste*. Paris : Presse Universitaire de France.
- \* LIETTI, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Payot.
- \* LÜDI, G. (ed.). (1984). *Devenir bilingue - parler bilingue*. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 Septembre.
- \* LÜDI, G. (1995). « Parler bilingue et traitements cognitifs ». *Intellectica*, n° 20, 139-156.
- \* LÜDI, G. (1998). « L'enfant bilingue : chance ou surcharge? ». *Acta Romanica Basiliensia*, n° 8, 13-30.
- \* LÜDI, G. & PY, B. (2003[1986]). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- \* MACKEY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck linguistiques, 534 p.
- \* MACKEY, W. F. (1997). « Bilinguisme ». MOREAU, *Sociolinguistique. Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 61-64.



\* MADE MBE, A.-F. (2016). *Etude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg*. Thèse de doctorat, Université du Luxembourg.

\* MAHIEDDINE, A. (2013). « La transmission intergénérationnelle du français en Algérie. Quelques résultats d'une enquête auprès de quatre familles de la région de Tlemcen ». Sini (dir.), *Les langues dans l'espace familial algérien*, CRASC, 65-78.

\* MARTEL, P. (2007). *L'école de la République et les langues régionales : ce que nous savons, ce que nous croyons savoir, ce que nous voulons savoir*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée.

\* MARTINET, A. (1982). « Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits ». *La Linguistique*, 18, 5-16.

\* MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue étrangère et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances en situation exolingue*. Berne : Peter Lang. (Edition revue et complétée 2003).

\* MATTHEY, M. éd. (1997a). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.

\* MATTHEY, M. éd. (1997b). « Contacts de langues et représentations ». *TRANEL*, n°27, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.

\* M. MATTHEY, M. (2000a). « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales ». *TRANEL*, n° 32, 21-37.

\* MATTHEY, M. (2000b). « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative ». *ELA*, n°120, 487-496.

\* MATTHEY, M. & VÉRONIQUE, D. (2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°21, 203-223.

\* MATTHEY, M. & FIBBI, R. (2010). « La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires ». *TRANEL*, n° 52, 1-7.

\* MATTHEY, M. (2010). « Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 1, 237-252.

\* MATTHEY, M. (2017). « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique ». *Insaniyat*, n°77-78 | 2017, 27-40.

\* MAURAS, J. (1987). *Politique et Aménagement linguistique*. Textes publiés sous la direction de MAURAS. Paris : Le ROBERT.

\* MAURER, B., RACCAH, P.-Y. (1998). « Présentation : Linguistique et représentation(s) ». *Cahiers de praxématique* 31 | 1998, 3-11.

\* MELLIANI, F. (1999a). « Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire. Le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise ». *LIDIL*, n° 18, (p.59-77). Université Stendhal Grenoble 3.

\* MELLIANI, F. (1999b). *Immigrés ici, immigrés là-bas. Comportements langagiers et processus identitaires : le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*. Thèse de doctorat. Université de Rouen.

\* MILIANI, M. (2004). « Les politiques linguistiques en Algérie : entre divergence et diversité ». BOYER (éd.), *Langues et contact des langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestion*, (p.211-218). Paris : L'Harmattan.

\* MOATASSIME, A. (1992). *Arabisation et langue française au Maghreb, un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

\* MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : PUG.

\* MORSLY, D. (2013). « Pratiques Linguistiques en contexte familial. Quelles configurations ? Quelles dynamiques ? ». Sini (dir.), *Les langues dans l'espace familial algérien*, CRASC, 13-24.

\* MOORE, D. (1992). « Perte, maintien ou extension des langues d'origine ? », Réflexions à partir de la situation indo-pakistanaise en Angleterre. *LIDIL*, n° 6, 53-67.

\* MOORE, D. (1993). « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en un atout dans l'apprentissage ». *ELA*, n° 89, 97-106.

\* MOORE, D., CASTELLOTTI, V. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

\* MOORE, D. & C. BROHY, C. (2009). « Identités plurilingues ». Simonin & Wharton S. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique des termes de la sociolinguistique du contact*. Lyon : Presses de l'ENS.

\* MORICEAU, J.-L. & SOPARNOT, R. (2019). *Recherche qualitative en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

\* MORSLY, D. (2000). « L'Algérie : laboratoire de planifications linguistiques ». DUMONT & SANTODOMINGO, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*. AUPELF-UREF, p.285-290.

\* MOUHSSINE, O. (1995). « Ambivalence du discours sur l'arabisation ». *Revue internationale de sociologie de la langue*, n°112, 45–61.

\* MUCCHIELLI, A. (1984). *L'analyse de Contenu des Documents et Communications*, 5<sup>e</sup> Édition ESF.

\* MUCCHIELLI, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

\* MUCCHIELLI, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

\* NÄF, A. (2004). « Etre bilingue : un peu, beaucoup, à la folie...? ». GAJO & Al., *Un parcours au contact des langues*, (p.161-168), Paris : L'Harmattan.

\* NORTON, B. (2013). *Idéologie linguistique et investissement dans l'acquisition des langues*. Paris : Arman Colin.

\* NOYAU, C. (1980). « Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel ». *Langages*, n° 57, 73-86.

\* NOYAU, C. & PORQUIER, R. (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

\* C. NOYAU, C. (1988). « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social ». *Dialogue et cultures*, 208-218.

\* OUHASSINE, C. M. (2017). « La transmission familiale de la langue d'origine en contexte d'immigration : le cas de l'arabe algérien ». *Insaniyat*, n°77-78, 75-90.

\* OUTALEB, A. (2013). « Pratiques et représentations du français au sein de deux familles kabyles de Tizi-Ouzou ». SINI Ch. (dir.), *Les langues dans l'espace familial algérien*, CRASC, 95-110.

- \* PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- \* PERDUE, C. & GAONACH, D. (2013). *Acquisition des langues secondes*. Paris : PUF.
- \* PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berlin : Peter Lang.
- \* PERREGAUX, C. (1995). « Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues ». *TRANEL*, n°19, 125-139.
- \* PERREGAUX, C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, 29, 147-166.
- \* PERREGAUX, C., DE GOEMENS, C., JEANNOT, D., DE PIETRO, J-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (vol. 1 et 2). Neuchâtel : CIIP.
- \* PEYROUTON, M. (1966). *Histoire générale du Maghreb : Algérie-Maroc-Tunisie des origines à nos jours*. Paris : Albin Michel.
- \* PILOTE, A. & JONCAS, J.-A. (2016). « La construction identitaire linguistique et culturelle en milieu minoritaire ». *Minorités linguistiques et société*, n°7, 142–169.
- \* PORCHER, L. & GROUX, D. (1998). *Apprentissage précoce des langues*. PUF (Que sais-je?)
- \* PORCHER, L., FARO-HANOUN, V. (2001). *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- \* PORQUIER, R. (1979). « Stratégies de communication en langue non maternelle ». *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, n° 33, Université de Neuchâtel, 39-52.
- \* PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère (II)*, Université Paris VIII & Université de Neuchâtel, 17-47.
- \* PORQUIER, R. (1994). « Communication exolingue et contexte d'apprentissage. Le continuum acquisition/apprentissage ». *ELA*, n° 59, pp.159-165.
- \* PORQUIER, R. & PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.

- \* PUZENAT, A. (2008). « Le vécu de la mixité conjugale chez les couples franco-maghrébins et la transmission identitaire aux enfants ». *Diversité urbaine*, 8, p. 113-128.
- \* PY, B. (éd.). (1984). *Acquisition d'une Langue Etrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- \* QUEFFELEC, A. et Al. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Deboeck et Larcier.
- \* REGAN, V. (2002). Le contexte d'acquisition: la variation du groupe et de l'individu. *AILE*, 17, 123-142.
- \* REMY, J. & RUQUOY, D. (1990). *Méthodes d'Analyse de Contenu et Sociologie*, Bruxelles : Facultés Universitaires de St Louis.
- \* ROBERT, A.D., & BOUILLAGUET, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? 3<sup>ème</sup> édition. France : PUF.
- \* ROCHER, G. (1992). « Culture, civilisation et idéologie ». *Introduction à la sociologie générale*. Montréal: Éditions Hurtubise, 101-127.
- \* RONDAL, J-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- \* RONJAT, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- \* SABATIER, C. (2010). « Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes ». *Revue Nouvelles perspectives en sciences sociales*, n°1, p. 125-161.
- \* SABATIER, C., (2011). « Appartenances identitaires de jeunes Français-Maghrébins à l'école élémentaire française : entre maux et pratiques ». *Santé et éducation de l'enfance*, n° 3, 62-90.
- \* SANDERS, G. (1987). *Enfants bilingues*. Retz.
- \* SEBAA, R. (2002). *L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée*. Oran : Éditions Dar El Gharb.
- \* SECOND, L. (2005). *Une famille, des plurilinguismes. Étude de cas*. Mémoire de recherche de Master 2 en sciences du langage, sous la direction de J. BILLIEZ, université Stendhal Grenoble III.

- \* SEUX, J. (1997). « L'enseignement au Maroc durant le Protectorat : un enseignement "adapté" ». *Langue, école, identités*, Marouf et Carpentier (éds), 97-146. Paris: L'Harmattan.
- \* SIGUAN, M. & MACKEY, W.F. (1986). *Éducation et bilinguisme*. Broché.
- \* SKALLI, L. H. (2000). *Articuler le local et le mondial: une étude de cas dans les magazines féminins marocains*. Thèse de doctorat.
- \* SPOLSKY, B. (2004). *Language Policy (Politique linguistique)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- \* SPOLSKY, B. (2009). *Language Management (Gestion linguistique)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- \* SZENDE, Th. (2009). *Politiques linguistiques, apprentissage des langues et francophonie en Europe centrale et orientale : Les défis de la diversité*. Archives Contemporaines Editions.
- \* TABOURET-KELLER, A. (1990). « Le bilinguisme pourquoi la mauvaise réputation ? ». *Migrants formation*, n°83, p.18-23.
- \* TABOURET-KELLER, A. (1991). « La question du bilinguisme ». *Enfance*, n°4, p. 271-277.
- \* TABOURET-KELLER, A. (2003). « La langue maternelle : un carrefour de métaphore ». *Diasporas. Histoire et société*, n° 2, p. 21-35.
- \* TALEB-IBRAHIMI, Kh. (1994). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : Dar El Hikma.
- \* THAMIN, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de Doctorat. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III.
- \* TITONE, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.
- \* TREVISE, A. & PORQUIER, R. (1985). « Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ». *Langue française*, n° 68, pp. 28-31.

\* TREVISE, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues ». *AILE*, n° 8, p. 5-39.

\* TRIMAILLE C. & MILLET, A. (2000). « Regards des sujets sur leurs pratiques et discours identitaires ». *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, Université Stendhal Grenoble-3, vol. 1, p.14-49.

\* TRIMAILLE, C, ÉLOY, J.-M. éds. (2013). « Idéologies linguistiques et discriminations ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n°6, 268 pages.

\* UNTERREINER, A. (2014). « La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants ». *Langage et société*, n° 147, p. 97-109.

\* VALAVANIDOU, G. (2008). « Les politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : Croyances et actions ». *Synergies Sud-Est européen*, n° 1, p. 63-71.

\* VARRO, G. (1984). *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

\* VARRO, G. (1988). « Le Page et Tabouret-keller : Acts of Identity. Creole-based approaches to language and ethnicity ». *Langage et société*, n°46, 81-86.

\* VERGARA, A. (2009) « Stratégies de l'acquisition d'une deuxième langue chez les enfants ». *Segundas Lenguas e Inmigración*, n° 3, 82-112.

\* VERMEREN, P. (2001). *La formation des élites par l'enseignement supérieur au Maroc et en Tunisie au XXe siècle*, éd. Alisés.

\* VERMES, G. & BOUTET, J. (Dir.). (1987). *France, pays multilingue*. Vol.1 : *Les langues en France, un enjeu historique et social* ; Vol.2 : *Pratiques des langues en France*. Paris : L'Harmattan.

\* VÉRONIQUE, D. (1985). « Apprentissage naturel et apprentissage guidé ». *Le Français dans le Monde*, n° 185, 45-52.

\* VÉRONIQUE, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *Aile*, n°1, 5-35.

\* WAGNER, L. (2008). « Pratiquer la langue pendant les vacances. Les compétences communicatives et la catégorisation de Françaises d'origine parentale marocaine ». *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 2, (pp. 80-86). Paris : Didier.

\* WAHNICH, S. (2006). « Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 6, 8-12.

\* WEINRICH, U., HERZOG, M. & LABOV, W. (1968). *Fondements empiriques d'une théorie du changement de langage*. Université de Columbia.

\* YU, S. (2005). *Facteurs familiaux dans le changement de code des enfants bilingues et la maintenance linguistique : une étude de cas en Nouvelle-Zélande*. Thèse de doctorat. Université René Descartes, Paris5.

\* ZABOOT, T. (2010). « La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s) ». *Synergies Algérie*, n° 9, p. 201-210.

\* ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (éd.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

\* ZUE ELIBIYO, M. (2008). *Transmission intergénérationnelle des langues au Gabon : Une étude à partir des usages linguistiques déclarés ?* Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.



---

## ***ANNEXES***

---



13- Quelles sont les langues que vous pratiquez?

Classez-les par ordre de préférence :

13-1 ..... 13-3 .....

13-2 ..... 13-4 .....

14- Quelles langues voudriez-vous que vos enfants s'approprient, **et pourquoi** ?

Langue (A):

Langue (B) :

### 3. Compétences en langues

15- Utilisez les échelles de : **1 (pas du tout) / 2 (un peu) / 3 (assez bien) / 4 (très bien)** dans le tableau ci-dessous pour évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous utilisez.

15- Comment jugez-vous votre compétence en langues :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
15-1 je <b>comprends</b>					
15-2 je <b>parle</b>					
15-3 je <b>lis</b>					
15-4 j' <b>écris</b>					

16- Croyez-vous être capable de tout dire en l'une de ces langues sans recourir à aucune autre ?	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
16-1 Oui, tout à fait					
16-2 Oui, à peu près					
16-3 Oui, mais difficilement					
16-4 Non, pas du tout					

#### 4. Usages des langues au sein et en dehors du cercle familial et motivations

17- Avez-vous commencé à parler :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
17-1 en famille ?					
17-2 à la maternelle ?					
17-3 à l'école ?					
17-4 avec les amis ?					
17-5 par le travail ?					
17-6 autres : .....					

18- En tant que parent, y a-t-il une langue que vous avez choisie comme langue du foyer ?

Si oui, laquelle ? Et pourquoi ?

19- En quelle(s) langue(s) parlez-vous d'habitude/le plus fréquemment aux personnes suivantes : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) avec :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)					
Vos enfants					
Vos grands-parents					
Vos parents					
Vos frères/sœurs					
Vos cousin(e)s					
Vos voisins					
Vos ami(e)s					

20- En quelle(s) langue(s) les personnes suivantes vous parlent-elles d'habitude/ le plus fréquemment : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) par :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)					
Vos enfants					
Vos grands-parents					
Vos parents					

Vos frères/sœurs					
Vos cousin(e)s					
Vos voisins					
Vos ami(e)s					

21- Pourquoi utilisez-vous → (plusieurs réponses possibles)	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
21-1 par plaisir de parler la langue					
21-2 pour pouvoir parler à tout le monde					
21-3 pour préserver cette langue					
21-4 pour la transmettre à mes enfants.					
21-5 à cause de mon travail					
21-6 pour des raisons scolaires					
21-7 pour voyager					
21-8 autres raisons					

22- Quelles stratégies d'intervention linguistique avez-vous mises en place pour encourager vos enfants à s'approprier l'arabe, le français et/ou l'anglais à la maison?

**(1) Guide d'entretien parents**

**1) Usage personnel des langues**

1. Quels sont votre pays et ville d'origine où vous avez grandi ?
2. Racontez-moi votre parcours. Dans quel cadre êtes-vous arrivé(e) et vous êtes-vous installé(e) en France (année d'arrivée en France, ...) ?
3. Quelle était la profession de vos parents ?
4. Combien de frères et/ou sœurs avez-vous ?
5. Quelle(s) langue(s) parlaient vos parents à la maison ?
6. Y a-t-il une langue qui a été spécifiée par vos parents comme langue du foyer ?
7. Aujourd'hui, quelles langues parlez-vous ?
8. Quand, où et comment les avez-vous apprises ? (famille, école, travail,...).
9. Comment utilisez-vous ces langues ? Quand, avec qui, où les employez-vous? Dans quelles situations ? (y compris au téléphone, télévision, lecture, radio, presse, ...)
10. Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
11. Y a-t-il une langue que vous pensez mieux maîtriser ? Laquelle ?
12. Dans quelle langue, aujourd'hui, vous sentez-vous le/la plus à l'aise en termes de compétence, d'aisance, de facilité à s'exprimer, à communiquer avec les autres ?  
Reformulations : dans quelle langue réfléchissez-vous ? Vous mettez-vous en colère ? Plaisantez-vous ? Selon vous pourquoi ?
13. Que pensez-vous du fait de connaître deux ou plusieurs langues ? Pensez-vous que c'est avantageux/désavantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Dans quelle mesure les différentes langues que vous connaissez vous sont-elles utiles ?

**2) Usage des langues avec votre conjoint(e)**

14. Quand et où avez-vous rencontré votre conjoint(e) ? Quelle était sa formation, travaillait-il/elle à ce moment-là ?
15. Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents] Où a-t-il/elle grandi ?
16. Quelles langues parlait/comprenait-il/elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelles langues parlait-il/elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ? Y a-t-il des moments (précisez lesquels) où vous parlez une autre langue avec votre conjoint(e) ?

**3) Usage des langues avec vos enfants**

17. Quel âge ont vos enfants ? Comment se prénomment-ils ? Où sont-ils nés ? (pays et ville)
18. En quelle(s) langue(s) communiquez-vous dans la famille nucléaire (entre parents et enfants) ? Comment parlez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint(e), comment s'adresse-t-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle(s) langue(s) utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
19. Y-a-t-il une langue que vous souhaiteriez transmettre prioritairement à vos enfants ? Laquelle ? D'après vous, dans quelle mesure leur sera-t-elle utile (travail, identité, religion,...) ?
20. Pensez-vous que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en langue première (langue maternelle) ?
21. Pouvez-vous expliquer pourquoi vous avez choisi d'élever vos enfants en pratiquant plusieurs langues ? (avantageux pour le travail, utilité pour les voyages, permet l'acquisition d'une meilleure position sociale, juste agréable, véhicule d'une culture intéressante,...).
22. Utilisez-vous de la reformulation ? de la correction ? En quelle(s) langue(s) ?
23. Contribuez-vous activement (autrement que par le parler quotidien) à leur appropriation des langues ?

24. Comment vous y prenez-vous ? (Programmes TV, lecture de contes, comptines ou chansons, école bilingue, cours particuliers, séjours à l'étranger, etc.)
25. Vos enfants, vous parlent-ils en plusieurs langues ? Pourquoi ?
26. Si oui, dans quelles situations ?
27. Comment le bi-plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
28. Leur arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ?
29. Si oui, que pensez-vous de cette façon de s'exprimer de votre enfant ? Est-ce plutôt positif ou plutôt négatif ? ou neutre ?
30. Avez-vous le sentiment que votre langue première est valorisée au sein de la famille ?
31. Considérez-vous la politique linguistique prescrite à vos enfants comme « réussie » ?



## (2) Guide d'entretien enfants

1. Quelle est la profession de tes parents ?
2. Combien de frères et/ou sœurs as tu ?
3. Quel âge as-tu ? Que fais-tu actuellement (études, travail) ?
4. Tu es né(e) en France ? ou arrivé(e) en France à quel âge ?
5. Où résides-tu en France ?
6. En quelle(s) langue(s) ta mère et ton père te parlaient-ils depuis l'enfance ? Et tes grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ? Et comment leur parlais-tu ?
7. Aujourd'hui quelle(s) langue(s) parles-tu ?
8. Laquelle utilises-tu le plus ?
9. Laquelle est ta langue maternelle ?
10. Est-ce que c'est important pour tes parents que tu pratiques cette langue ?
11. Y a-t-il une langue qui a été spécifiée par tes parents comme langue du foyer ?
12. La pratique d'une (des) langue(s) dans le foyer a-t-elle été automatique ou imposée et quelle(s) est (sont) cette (ces) langue(s) ?
13. Y a-t-il une langue qui t'a été interdite d'apprendre ? ou interdite de pratiquer à la maison ? Si oui, laquelle et pourquoi ?
14. Passes-tu tes vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
15. Quand tu vas dans ton pays d'origine, quelle langue parles-tu le plus ?
16. Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à toi quand tu es là bas ?
17. Comment vis-tu, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si tu es dans ce cas) et pourquoi ?
18. Comment vis-tu cette situation ici, en France ?
19. Au fond de toi-même, te désignes-tu comme :

Franco-maghrébin    Maghrébin-français    Français    Arabe    Maghrébin

Algérien                      Marocain                      Tunisien                      Autre (à préciser)

20. Explique les raisons de ton (ou de tes) choix.

## ***CORPUS (1) : ÉCHANTILLON DE RÉPONSES DES PARENTS***

### ***LORS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS***

---

#### **1. Famille1 Algérienne en Algérie (F1AA) → 4 membres :**

Amine (F1AA) préfère que Farah (E1) et Achraf (E2) apprennent le français car il leur sera profitable à l'avenir. Amine parle français et l'utilise constamment à la maison et même au travail, à croire que sa préférence pour cette langue résulterait de sa propre expérience. Cependant, il parle très peu l'anglais contrairement à son épouse qui est enseignante d'anglais à l'université. Par conséquent, sa préférence pour le français peut être considérée comme une réponse «défensive». Comme il l'atteste :

*« Je pense qu'il n'est pas impératif d'apprendre l'anglais car peu de gens le parlent en Algérie. Je parle le français et je préfère que Farah (E1) et Achraf (E2) l'apprennent très bien, car c'est pratique sur le marché du travail Algérien. »*

Dès l'âge de cinq ans, les deux enfants (F1AA) ont été inscrits dans une école de langues privée, parce que leurs parents (Amine et Dounia) ont constaté que les compétences des enfants en français et en anglais n'étaient pas assez développées, malgré leur politique linguistique à la maison. Amine pense que sa fille (Farah/E1) était timide et qu'elle avait besoin d'enseignants (autre que sa mère pour l'anglais) afin de l'aider à s'exprimer en toute confiance.

Par ailleurs, Amine (P/F1AA) déclare que les enseignants des établissements privés sont meilleurs que les enseignants des écoles publiques. Il mentionne un stéréotype largement répandu dans l'esprit des parents selon lequel les enseignants des écoles publiques ont tendance à utiliser des méthodes d'enseignement traditionnelles, telles que la récitation et la mémorisation. Si les parents souhaitent que leurs enfants développent leur compétence communicative ou apprennent avec bonheur, ils ont tendance à rechercher des enseignants privés.

L'opinion d'Amine (P/F1AA) sur l'enseignement des langues rejoint celle de Yasmine. Tous deux croient que la façon dont le français et l'anglais sont enseignés à l'école, en tant que matières, est ennuyeuse et démotive l'intérêt des élèves.

*« Amine déclare que les méthodes d'enseignement et les manuels scolaires devraient être plus vivants et prolonger la durée de l'enseignement des langues pour motiver les enfants. Il ne faut pas laisser penser les élèves que le français et l'anglais ne sont que des matières d'examen. »*

Dans la famille (F1AA), Amine utilise quelques stratégies lui permettant d'apporter une contribution supplémentaire en français et en anglais à ses enfants, telles que l'achat de livres et de DVD en français et en anglais. Il s'implique également dans l'enseignement de Farah (E1) et Achraf (E2), et leur demande d'étudier le français pendant 30 à 60 minutes chaque jour. Il leur parle également en cette langue même pendant qu'ils regardaient des films.

*« Je les encourageais à apprendre le français de différentes manières ... Je leur parlais en français pendant que nous regardions des films ensemble pour s'entraîner. »*

Amine (F1AA) déclare que ses enfants utilisent principalement le français pour communiquer entre eux et pendant qu'ils jouent ou discutent de ce qui s'est passé pendant la journée.

Amine (F1AA) est absolument satisfait de l'appropriation du français par Farah et Achraf (ses enfants) :

*« Je pense qu'ils progressent tous les jours. Au moyen de toutes les ressources d'apprentissage mises à leur disposition et les voyages annuels, ils sont meilleurs. Aussi, à l'école, ils apprennent chaque semaine, ils apprennent quelque chose d'utile. J'aime ça. Je me sens à l'aise avec ça. »*

Amine (F1AA) estime que la maîtrise de la langue française par Farah et Achraf (ses enfants) est à un niveau approprié et qu'ils acquièrent les deux langues, le français et l'anglais au même degré :

*« Farah et Achraf parlent français, leur vocabulaire est bien meilleur que celui de leurs pairs de leurs âges en France. »*

Concernant le développement bi-plurilingue, Amine (F1AA) est convaincu :

*« [Parler plusieurs langues] est une nécessité, certainement une nécessité. Dans toutes les situations, les enfants doivent connaître autant de langues que possible. Ils ont la capacité. À la petite enfance, tout leur passe par la tête et y reste. Il n'ya donc aucune raison de ne pas utiliser cette capacité... La langue est naturelle pour les enfants, bien plus que pour les adultes... Il est toujours bon pour les enfants d'accroître leurs compétences linguistiques. »*

*Amine (F1AA) : Je les (ses enfants) encourage à apprendre le français de différentes manières (...) Parfois je joue à un jeu de dénomination avec les enfants/ Euh je leur demande de me donner les noms de certains animaux/ articles ménagers/ certains procédés en français++ cela prolonge l'interaction pour améliorer leurs compétences. (...) On se parle en français pendant que nous regardons des films ensemble pour s'entraîner (...)*

*Amine (F1AA) : J'encourage mes enfants à emprunter des livres à la bibliothèque de l'école/ puis je les aide à les lire.*

*Amine (F1AA) : Nous aidions nos enfants au moyens de courtes lectures+ des petits jeux éducatifs+ des applications ludiques pour enfants sur portable+ etc/ nous les encourageons à lire à voix haute/ à apprendre des comptines/ à parler entre nous de plus en plus français et anglais.*

*Dounia (F1AA) : « J'écrivais parfois de courtes histoires en anglais/ que je donnais ensuite à mes enfants à lire/ et expliquer pour vérifier leur compréhension. »*

*Dounia (F1AA) : « J'écrivais parfois de courtes histoires en anglais/ que je donnais ensuite à mes enfants à lire/ et expliquer pour vérifier leur compréhension. »*

*Dounia (F1AA) pense que le gouvernement ne devrait pas insister sur sa politique d'arabisation, car l'appropriation d'une (des) langue(s) peut être déterminée par la «sélection naturelle», comme cela s'est passé dans sa famille.*

*« Si la société a besoin de la langue, celle-ci survit. Si rarement les gens la parlent, elle disparaît. C'est une sélection naturelle. Les langues les plus pratiquées survivent. Le*

*gouvernement ne devrait pas s'impliquer trop. » ... « Le gouvernement devrait laisser le marché décider. Les gens sont des clients et ils devraient pouvoir choisir par eux-mêmes. »*

Outre la politique d'arabisation, Dounia (M/F1AA) se plaint de la façon dont l'anglais est enseigné à l'école. Elle pense que bien que les manuels scolaires soient plus intéressants qu'à l'époque où elle était à l'école, les enseignants utilisent toujours les méthodes d'enseignement traditionnelles. Elle affirme :

*« Les enseignants demandent toujours aux élèves de mémoriser des mots, des phrases et de la grammaire. Ces méthodes ennuient les élèves et les rendent réticents à l'apprentissage de l'anglais. »*

Comme Dounia (M/F1AA) attache aussi de l'importance à l'appropriation du français, elle pense que le gouvernement devrait essayer d'améliorer l'enseignement de cette langue. Elle convient que cela doit commencer en troisième année, mais elle pense que :

*« Les manuels et les méthodes d'enseignement devraient être plus vivants et se concentrer davantage sur des exercices de communication. »*

Dounia (M/F1AA) insiste sur l'importance de l'éducation bi-plurilingue peut-être en raison de sa propre expérience. Elle crée chez Farah (E1) et Achraf (E2) un environnement favorable d'appropriation des langues, comme des livres ou des vidéos en anglais et en français. Quand Farah (E1) était très jeune, Dounia lui achetait de nombreux livres de contes en anglais et en français et les lui lisait. Elle regardait aussi des films ou des dessins animés avec ses deux enfants lorsqu'elle avait le temps.

Dounia (F1AA) : *« Au début/ dès l'âge de trois ans/ on lisait aux enfants des contes+ des histoires et les faisait regarder des dessins animés/ ensuite à l'âge de sept ans/ on les encourageait à lire et à écrire des petites histoires en français et en anglais à partir de supports visuels/ des contes de fées/ ou écouter et apprendre des chansonnettes/ des comptines +ou++ou+++ Actuellement/ pour consolider leurs compétences/ nos enfants lisent beaucoup car la lecture enrichit le vocabulaire + nourrit la culture et la communication / C'EST très important pour l'appropriation d'une langue supplémentaire. »*

Dounia (M/F1AA) n'a pas défini de critères de compétence en langues pour ses enfants. Au lieu de cela, elle les a beaucoup encouragés, motivés et fait de son mieux pour maintenir leur intérêt pour l'appropriation de l'anglais et du français. Par exemples : elle encourage toujours Farah (E1) et Achraf (E2), leur donne confiance, et les motive en leur faisant sentir qu'ils s'améliorent régulièrement. Aussi, elle leur parle constamment en anglais, et leur demande toujours de communiquer avec elle dans cette langue, car elle pense que c'est une bonne occasion pour eux de pratiquer l'anglais et de renforcer leurs acquis.

*« Ce que nous pouvions faire, c'est les encourager à apprendre l'anglais et le français de manière positive. Il fallait leur faire prendre conscience de l'importance de ces deux langues pour faire de grands progrès. »*

La famille (F1AA) voyage à l'étranger chaque année et Dounia (F1AA) pense que c'est un bon moyen pour ses deux enfants de faire l'expérience de différentes cultures et de ne pas se rendre uniquement dans des pays francophones. Pour elle (Dounia), être capable de parler une langue signifie pouvoir communiquer avec plus de gens, donc elle veut que ses enfants le comprennent en voyageant dans différents pays. Dounia affirme que ces voyages permettaient la perfection des compétences linguistiques de ses enfants. D'ailleurs, elle précise qu'au fil du temps, Farah et Achraf parlaient spontanément anglais aux étrangers (peu importe leur nationalité).

Dounia (F1AA) : *Je trouve très utile d'encourager mes enfants à parler anglais pendant leurs séjours +ou++ou+++ D'ailleurs je pense qu'ils se sont beaucoup améliorés après leur premier voyage en Turquie.*

Dounia (F1AA) : *Il est facile pour mes enfants de passer du français à l'anglais/ d'une conversation à l'autre.*

Toutefois, Dounia (F1AA) pense que leurs compétences en anglais sont meilleures qu'en français.

**NB :** Il est important de signaler que les informations fournies par chacun des parents (F1AA) concernant les compétences en langues (français, anglais) de leurs deux enfants diffèrent. Chacun d'eux surestime les compétences des enfants dans la langue qu'il veille à leur transmettre par rapport à l'autre langue. Cela pourrait refléter que leurs appréciations sont influencées par leurs souhaits/désirs.

En ce qui concerne le développement bi-plurilingue, Dounia (F1AA) dit :

*« Si une personne connaît plusieurs langues, il lui sera plus facile d'apprendre d'autres langues. Cela développe vraiment le cerveau; c'est bénéfique pour le développement général. Je pense que cela fait aussi quelque chose avec la mémoire. Peut-être que le discours d'une personne s'améliore, se développe. Je pense que la connaissance de plusieurs langues enrichit une personne. Je pense que les personnes qui ne parlent qu'une seule langue sont désavantagées. »*

**Famille2 Marocaine au Maroc (F2MM) → 6 membres :**

Sofiane, le père (F2MM) : *« Pour moi, à la maison, l'anglais est la principale langue avec les enfants, mais de temps en temps j'utilise le français. »*

Sofiane (F2MM) : *Je leur raconte régulièrement/ le soir/ une histoire en anglais (...)*

Sofiane (F2MM) : *J'encourage les enfants à parler dans l'une ou l'autre langue même entre eux lorsqu'ils jouent à la maison.*

Sofiane (F2MM) : *J'invite à la maison d'autres parents avec leurs enfants (et amis) qui parlent couramment le français ou l'anglais/ lorsque les enfants nous entendent interagir dans l'une ou l'autre langue/ ils la pratiquent également.*

Yasmine (F2MM) : *On (parents) leur parle dans les deux langues quotidiennement (français-anglais)/ on utilise la forme la plus simple de chacune des deux langues lorsqu'on s'adresse à nos enfants et on les encourage à faire de même. (...) Euh je me fâche parfois.. lorsque mes enfants s'adressent à moi dans une autre langue que le français à la maison.*

Yasmine (F2MM) : *En voyageant chaque année en France/ Euh..étant nés là-bas++ mes enfants sont très influencés par la langue française/ quant à l'arabe/ c'est après notre retour au Maroc pour leur scolarisation/ qu'ils ont amélioré leurs compétences en cette langue/ avec nos encouragements évidemment !*

Yasmine (F2MM) : *Je veille à ce que les enfants écoutent des programmes diffusés en français sur les ondes radiophoniques de la chaîne Inter/ de cette façon/ ils peuvent apprendre davantage le français et le pratiquer aisément.*

Yasmine (F2MM) : *« Beaucoup de français, mais aussi un peu, un peu d'arabe. Nous utilisons donc essentiellement le français et l'anglais à la maison. »*

Sur la question: "Vous sentez-vous à l'aise lorsque votre femme parle français avec vos enfants ?", Sofiane répond: *« Oui pas de problème. C'est une bonne chose. »*

Sofiane, le père (F2MM) déclare qu'il n'est pas nécessaire de parler l'arabe marocain à la maison qui est inévitablement pratiqué à l'extérieur, c'est la langue la plus répandue dans la société.

En fait, Sofiane (F2MM) a une attitude tout à fait négative à l'égard de l'enseignement en langue arabe standard et de la perspective limitée qu'il estime implicite :

*« Il manque des vues mondiales. Le monde met beaucoup l'accent sur l'apprentissage de l'anglais et nous mettons l'accent sur l'enseignement en langue arabe. C'est la mentalité des petits pays et le gouvernement ne suit pas la tendance mondiale. »*

En revanche, il a une attitude fortement positive envers l'appropriation de l'anglais. Il pense qu'il s'agit d'une langue internationale très utile pour les études, l'emploi, et l'ouverte sur le monde.

Sofiane (F2MM) rapporte avec fierté de nombreuses raisons à son choix concernant l'appropriation de l'anglais par ses enfants :

- développement de la pensée à travers l'usage d'une langue riche

*« Une langue riche développe l'intellect. Donc, si mes enfants apprennent l'anglais, ils pourront maîtriser n'importe quelle autre langue: sujet, prédicat, etc.... Et tout de suite, dans leurs têtes, ils obtiennent une formule complète pour n'importe quelle langue. »*

- développement plurilingue

*« Toute langue est une excellente méthode pour développer l'esprit. Pour le développement général, former la mémoire. »*

- Large usage de l'anglais à travers le monde et, par conséquent, possibilité de l'utiliser dans divers contextes et dans de nombreux pays.



Bien que Sofiane donne quelques exemples de l'importance d'une bonne maîtrise de l'anglais, les avantages de l'appropriation de l'anglais restent en grande partie exprimés sous forme d'«opportunités» :

*« De nombreuses organisations internationales ou entreprises célèbres utilisent l'anglais en tant que lingua franca<sup>37</sup>. De plus, vous avez besoin de l'anglais si vous étudiez ou travaillez à l'étranger. Bien apprendre l'anglais ouvre une fenêtre de plus et donne la possibilité de s'élargir. »*

Il explique que la raison de ce choix de langues est tout à fait utilitaire, car il s'agit des langues les plus requises dans le secteur de l'emploi. Il pense que si les enfants s'approprient uniquement l'arabe (dialectal & standard) et le français, leur avenir, en particulier en ce qui concerne le marché du travail, sera limité au Maroc.

De par sa propre expérience, Sofiane (F2MM) définit également des attentes élevées en matière d'appropriation de l'anglais et du français de ses quatre enfants.

*« Je pense que mes enfants devront encore améliorer leur anglais afin d'en tirer profit pour des études ultérieures. J'espère qu'ils pourront travailler dans des entreprises internationales où le français et surtout l'anglais sont perçus comme une nécessité. »*

Il demande à Kamel (E<sub>1</sub>/F2MM) d'étudier l'anglais tous les jours, mais il motive et entretient également son intérêt pour l'appropriation du français en regardant ensemble des films ou en voyageant en France. Il reconnaît l'importance de chacune des deux langues (français et anglais), toutefois, il s'exprime à nouveau en termes d'opportunités d'emploi.

*« Bien sûr, je l'encourage, comme lors des voyages à l'étranger. Je veux qu'il voie davantage le monde et comprenne l'importance de la langue. La dernière fois que nous sommes allés en Turquie, je lui ai rappelé que, comme la guide touristique parlait bien l'anglais, a obtenu cet emploi et a pu parler à des touristes venus des quatre coins du monde. J'espère donc qu'il pourra bien apprendre l'anglais pour trouver un bon emploi. »*

---

<sup>37</sup> Nous précisons que le terme "lingua franca", employé par ce père, désigne en sociolinguistique une langue véhiculaire utilisée sur une aire géographique assez vaste.

Sofiane (F2MM) cite l'exemple de la guide touristique turque à Kamel (E1) du point de vue du travail plutôt que de la perspective de la communication interpersonnelle. Selon lui, une langue est étroitement liée à une opportunité économique.

**NB :** Sofiane (F2MM) et Dounia (F1AA) voyagent assez souvent, en famille, mais ils perçoivent la «langue» différemment. Pour Sofiane, la vision d'une langue est plus instrumentale et axée sur l'économie, tandis que celle de Dounia est davantage axée sur l'intercommunication et la culture.

Yasmine (F2MM) déclare : *« C'est peut-être parce que je parle le français depuis mon jeune âge, et que je le pratique la plupart du temps avec des collègues, qu'il m'est naturel de le parler avec mes enfants. »*

Yasmine (F2MM) pense qu'il faut encourager davantage l'enseignement des langues vivantes au Maroc, car c'est un pays touristique où l'on doit savoir parler le français et notamment l'anglais.

Son attitude envers l'appropriation du français et de l'anglais est assez neutre. Elle affirme : *le français est une langue prestigieuse et l'anglais est sans aucun doute important dans un monde globalisé et contemporain, mais il ne faut pas nier l'importance d'autres langues pour des raisons de communication et de culture.*

*« L'anglais est devenu de plus en plus important parce que partir à l'étranger est devenu une tendance. Mais apprendre que l'anglais n'est pas une priorité. »*

**NB :** Comme Dounia, Yasmine (F2MM) s'inquiète du programme d'études, de la politique et des manuels scolaires. Elle pense que les méthodes et les matériels d'enseignement des langues vivantes sont dans le chaos et que la qualité reste aussi problématique qu'avant, même après plusieurs réformes de l'éducation au Maroc.

Yasmine (F2MM) affirme qu'il est difficile de dire quelle langue prévaut. Dès que ses trois premiers enfants ont distingué les deux langues, le français et l'anglais, et ont cessé de les mélanger, ils maîtrisaient les deux langues à un niveau suffisant.

Yasmine (F2MM) : *« Il est judicieux de parler plusieurs langues. Si vous parlez deux langues, il vous sera plus facile d'apprendre d'autres langues. A l'ère de la mondialisation, il est judicieux de connaître plusieurs langues. »* « Je pense que c'est un

gros avantage, c'est pas mal quand même. Beaucoup de gens intelligents connaissent plusieurs langues; ils ont une sorte de pouvoir.»

## **2. Famille3 Tunisienne en Tunisie (F3TT) → 6 membres :**

Zineb (F3TT) a des attitudes très positives à l'égard de l'appropriation du français, non seulement pour une raison communicationnelle, mais surtout pour des raisons utilitaires socio-économiques.

*Zineb (F3TT) : Euh.. j'encourage souvent mes filles à pratiquer le français à la maison /je les récompense lorsqu'elles l'utilisent systématiquement.*

*Zineb (F3TT) : J'envoie Azza, Leïla et Younes dans une école de langues privée pour apprendre le français/ j'espère qu'ils peuvent en bénéficier à l'avenir.*

L'environnement sociolinguistique et les représentations communes des individus influencent l'idéologie linguistique des parents et renforcent leur décision concernant leur PLF. En ce sens, Zineb (F3TT) atteste : *J'ai entendu ma parente dire qu'une traductrice gagnait à temps partiel/ plus qu'elle ne gagnait en tant qu'employée à temps plein.*

Elle pense qu'être traductrice en français est un travail facile qui permet de bien gagner sa vie : *Seules les personnes instruites apprennent les langues étrangères à leurs enfants/ dans notre société (Tunisie)+ Parler français incite les gens à penser que le locuteur appartient à la classe supérieure/ Pour cette raison/ je veille à ce que mes enfants apprennent le français. »*

Comme les parents (F3TT) sont toujours occupés ; et ne peuvent s'impliquer directement dans l'appropriation du français par leurs enfants, Zineb (F3TT) envoie Azza, Leïla et Younes apprendre le français dans une école de langues privée. Elle espère que ses enfants pourront en bénéficier à l'avenir.

Bien qu'elle ne voie pas l'importance du français dans sa vie personnelle, Zineb (F3TT) se dit que l'avenir sera plus facile pour ses quatre enfants s'ils possèdent des compétences en langues étrangères et notamment en français. Elle essaie de les motiver à apprendre cette langue en utilisant des exemples d'elle et de leur père :

*« Je pense que notre vie était difficile parce que nous ne sommes pas allés à l'université. »*

Zineb (F3TT) espère que ses enfants auront un travail plus facile ou plus professionnel, contrairement à elle et à leur père, Wassim, qui a « *un travail pénible de statut inférieur* ». Elle espère aussi que ses enfants apprendront le français, ce qui leur sera bénéfique pour aller à l'université et pour un emploi futur.

*« J'ai parlé à Azza (E1), Leïla (E2), et Younes (E3) des avantages de l'apprentissage du français. J'ai cité leur père et moi comme exemples. Je leur ai dit que nous devons travailler dur parce que nous n'avons pas appris le français et nous ne sommes pas allés à l'université. Nos emplois sont plus fatigants que d'autres et nous ne voulons pas que cela leur arrive à l'avenir. Je veux qu'ils (enfants) soient meilleurs que nous et qu'ils travaillent plus facilement que nous. La maîtrise du français et un diplôme universitaire leurs sont des exigences futures. Je veux qu'ils aient de bonnes bases en français pour faciliter leur avenir. »*

A la maison, Zineb (F3TT) crée un environnement favorable d'appropriation du français, afin d'améliorer les compétences de ses enfants. Elle les encourage de différentes manières : regarder des programmes télévisés et écouter des émissions francophones, lire des magazines ou des livres en français pendant une heure chaque jour. Elle leur donne de l'argent de poche supplémentaire lorsqu'ils terminent la lecture d'un livre ou d'un magazine. Elle leur rappelle également l'importance du français et les motive en promettant, par exemple, à Younes de lui acheter une "Play Station 3" après le perfectionnement de son français.

#### **4. Famille4 Algérienne en France (F4AF) → 6 membres :**

Abdel et Zohra (F4AF) ont discuté de l'appropriation de l'arabe (standard et dialectal) par leurs enfants avant leur naissance.

Abdel et Zohra (F4AF) parlent l'arabe algérien à leurs enfants depuis leur naissance. Toutefois, ils sont tolérants avec eux, ils pensent que si eux-mêmes [les parents] tiennent très souvent la conversation en français, ils n'obligeront pas leurs enfants à parler l'arabe entre eux (la fratrie).

Abdel (F4AF) : *Je suis très fier que mes enfants parlent couramment l'arabe algérien/ et n'ont eu aucune difficulté à apprendre l'arabe standard au moyen des cours à l'Institut du monde arabe.*

Abdel (F4AF) : *Pendant les week-ends/ je leur permets de rendre visite à d'autres proches/ des voisins qui parlent couramment la langue arabe (...) pendant les vacances scolaires/ j'envoie souvent mes enfants rendre visite à leurs grands-parents en Algérie pour pratiquer la langue arabe avec eux/ de cette façon/ leurs possibilités d'interaction en langue maternelle s'accroissent.*

Abdel (F4AF) : « *J'ai 80-100 livres de littérature et de poésie arabe dont je veille que mes enfants lisent chaque jour après l'école et le week-end.* »

Les langues pratiquées à la maison (F4AF) sont l'arabe algérien (parents-enfants) et le français (entre les époux ou la fratrie).

Abdel et Zohra (F4AF) étaient tolérants avec leurs enfants. Ils pensent que si eux-mêmes [les parents] tenaient très souvent la conversation en français, ils n'obligeraient pas les enfants à parler l'arabe entre eux.

Abdel parle l'arabe algérien à ses enfants depuis leur naissance. Il est très fier que ses enfants parlent couramment l'arabe algérien, et n'ont eu aucune difficulté à apprendre l'arabe standard au moyen des cours à l'"*Institut du monde arabe*".

Abdel (P/F4AF) est membre de l'association "Al-Wissal"<sup>38</sup>. Il pense que ses enfants doivent être capables de parler l'arabe en tant que Maghrébins. Comme, il déclare que dans son esprit, la langue et l'identité ethnique sont indissociables.

De plus, comme ses parents (d'Abdel) sont monolingues-arabisants en pays d'origine, Abdel (F4AF) pense que l'appropriation de l'arabe peut aider ses enfants à communiquer aisément avec leurs grands-parents paternels.

---

<sup>38</sup> *Al-Wissal* est l'Association du Département Arabe de l'INALCO. Elle a pour but de promouvoir la langue et la culture arabes. Pour réaliser ce projet et faire rayonner le patrimoine culturel arabe, l'association organise tout au long de l'année différentes activités culturelles, linguistiques et scientifiques parmi lesquelles se trouvent des cours de calligraphie, du théâtre en arabe, des groupes de discussion en arabe, des conférences, des sorties culturelles et d'autres activités.

*« J'ai commencé à leur (ses enfants) parler en arabe depuis leur naissance, parce que je trouvais dommage qu'ils ne puissent pas communiquer avec leurs grands-parents au bled. Leurs grands-parents (paternels) ne parlaient que l'arabe algérien et étaient très inquiets de ne pas être en mesure de communiquer [dans le futur] avec leurs petits-enfants en France. »*

Pour Abdel (F4AF) : *« l'appropriation de l'arabe standard permet d'une part la pratique religieuse (faire la prière) et l'exploration des principes de l'Islam, et d'autre part, l'accès à la littérature et à la poésie arabe. J'ai 80-100 livres de littérature et poésie arabe à la maison. Je ne veux pas laisser mes enfants grandir sans jamais être capables de les lire. Cela me semble si triste ! »*

Abdel (F4AF) préconise trois stratégies pour que ses enfants s'approprient l'arabe (dialectal et standard) :

- *« La récompense : la quantité de poèmes arabes appris équivaut à la quantité de cadeaux reçus. »*
- *« Étudier à l'Institut du monde arabe. »*
- *« Se réunir avec des amis maghrébins pour que les enfants parlent aux leurs en arabe. »*

Zohra (F4AF) propose deux raisons dans ce contexte : la communication avec les grands-parents et l'apprentissage de la culture à travers la langue :

*« Il y a des grands-mères et des grands-pères avec lesquels il est nécessaire de parler arabe. »*

Zohra (F4AF) déclare fermement qu'il est important de connaître l'histoire et les racines des parents : *Préserver le lien avec la langue et la culture dans lesquelles nous avons grandi est très important/ La langue est le reflet de la culture/ Donc+ les enfants n'apprennent pas seulement la langue mais aussi la culture qu'elle véhicule.*

Zohra (F4AF) : *Ma belle-sœur et quelques amis arabes vivent près d' chez nous/ les enfants leurs parlent beaucoup en arabe.*

Zohra (F4AF) : *« Euh..il y'a les tantes/ les oncles/ les cousins/en Algérie qui communiquent par internet (Skype) ou par téléphone/++ chaque été/ nous leurs rendons visite/ DONC il y a communication directe en arabe ».*

**Famille Marocaine en France (F5MF) → 5 membres :**

Youssef et Kenza (F5MF) parlent tous les deux l'arabe marocain à leurs enfants.

Les langues parlées à la maison sont l'arabe marocain et le français.

Les parents (F5MF) n'utilisent jamais la langue française dans leurs conversations avec les enfants. La seule situation d'exception est lorsque l'un des enfants reçoit des amis français à la maison.

Youssef et Kenza (F5MF) utilisent toujours l'arabe marocain dans les conversations avec leurs enfants.

*Kenza : Je veille à utiliser constamment la langue arabe lorsque je parle aux enfants.*

*Youssef : J'exige que mes enfants me répondent en arabe marocain lorsque je m'adresse à eux / je ne leur réponds pas s'ils s'adressent à moi dans une autre langue à la maison.*

Les deux parents affirment leur forte motivation à ne parler que l'arabe à leurs enfants. En outre, la grand-mère paternelle (El-Hadja Zoubida) ne parle que l'arabe et vit dans la même maison. Elle ne peut parler aucune autre langue que l'arabe. Ne pas parler l'arabe à la maison lui serait irrespectueux!

Youssef (F5MF) parle l'arabe marocain à ses enfants depuis leur naissance pour s'assurer qu'ils puissent communiquer avec les générations plus âgées. Ses enfants parlent couramment l'arabe marocain, et ont de bonnes compétences en arabe standard, en raison des cours à domicile qu'il leur a financés. Youssef (F5MF) a une attitude très positive à l'égard de l'appropriation de l'arabe (marocain et standard) en France. A ce propos, il affirme :

*« Cela nous permet, à nous les maghrébins, de valoriser notre identité et notre culture. »*

*Youssef (F5MF) : Je choisis pour chacun de mes enfants une "sourat" du coran à apprendre/ et après un moment/ j'écoute leur récitation.*

Tous les membres de la (F5MF) utilisaient l'arabe marocain entre eux dans les conversations familiales. Certains cas de changement de langue se produisaient. Selon Youssef, ces incidents de changement de langue sont des cas isolés. L'approche du père (Youssef) est telle qu'il prétend ne pas comprendre ce que l'un des enfants dit en français et lui demande de le répéter en arabe.

Et ajoute : *Je les corrige rapidement/ Puis l'habitude s'est installée.*

L'avis de Kenza : *Ce sont des incidents particuliers/ les enfants parlent exprès en français car ils ne savent pas dire certaines choses en arabe++ lorsqu'ils ne savent tout simplement pas ce que c'est en arabe/ ils donnent en français la signification du mot.*

Chaque été, la famille (F5MF) se rend au Maroc pour y rester plusieurs semaines.

Kenza (M/F5MF) a une attitude très positive à l'égard de toutes les langues, contrairement à Sofiane (P/F2MM). Elle affirme que l'appropriation de l'arabe, du français, de l'anglais, de l'allemand,... est très importante. En outre, elle pense que le fait de pouvoir parler l'arabe marocain aide non seulement les enfants à communiquer avec les personnes âgées, mais également avec d'autres personnes en pays d'origine ou en France.

Kenza (F5MF) a noté plusieurs avantages du développement bilingue :

*« Par exemple, ils peuvent voyager dans d'autres pays pour améliorer leurs compétences linguistiques. »* et *« Ils se sentiront mieux et plus confiants s'ils parlaient avec des arabophones en arabe, avec des anglophones en anglais, avec des germanophones en allemand, etc. Cette compétence donne de l'assurance.»* et *« stimule le développement du cerveau. Les bilingues pensent plus vite. »*

Ainsi, Kenza (M/F5MF) déclare reconnaître l'importance de l'arabe en tant que *« moyen d'intégration à la communauté maghrébine où quelle soit »*. Son point de vue est plus axé sur la communication. Pour elle, toutes les langues se valent, car elle les considère comme des outils de communication interpersonnelle et interculturelle.

*« Une langue est un outil de communication. Apprendre une langue de plus vous permet de communiquer avec un groupe social de plus et de comprendre une culture de plus.... Vous devez apprendre d'autres langues pour communiquer avec d'autres personnes de différents horizons du monde. C'est pourquoi je dis que l'apprentissage d'une langue de plus est un atout supplémentaire pour les enfants. »*

Au sujet de l'Allemand : *« Communiquer dans une langue non comprise par d'autres permet l'échange de secrets. Cela me semble très intéressant. »*



Kenza pense que l'Allemand est si important qu'elle doit toujours motiver sa fille Maryam. Cette dernière est optimiste, volontaire, et pas timide pour parler, ce qui est bon pour son apprentissage de l'allemand.

Kenza (F5MF) : *J'/'pense que lorsque les enfants entendent la langue arabe à la radio/ ils ont des attitudes positives à l'égard de cette langue et sa valeur.*

Kenza pense au sujet de l'appropriation de l'Allemand par sa fille Maryam que :

- *Chaque nouvelle langue est un cadeau.*

*« un cadeau pour ressentir et comprendre quelque chose que vous n'avez pas compris auparavant. La langue allemande est riche en mots. »*

- *le respect des autres en comprenant leur langue;*

*« Mais il est important pour moi et pour mon mari que nos enfants soient respectueux envers les autres et plutôt que de les juger, qu'ils aient pour objectif de les comprendre. La langue est un très bon outil pour atteindre cet objectif. La compréhension et le respect d'un système linguistique différent se traduisent par le respect de la culture et bien plus encore. »*

### **Famille Tunisienne en France (F6TF) → 4 membres :**

Afin de s'assurer que l'avenir de leurs jumeaux soit prospère, Tahar et Moufida (F6TF) s'impliquaient consciencieusement dans leur éducation bi-plurilingue. Ces parents s'intéressaient à l'appropriation du français et de l'anglais par Hilel et Noûr depuis leur naissance.

Comme mentionné précédemment, chez la (F6TF), la langue dominante à la maison est le français, car c'est le moyen d'instruction à l'école. Tahar et Moufida pratiquaient volontairement le français depuis la naissance des jumeaux parce qu'ils ne voulaient pas que la langue interfère ultérieurement avec les résultats scolaires de leurs enfants.

*« Nous parlions le français aux jumeaux constamment parce que c'est la langue d'instruction en France. Nous ne voulions pas influencer leur travail scolaire en leur apprenant des langues inutiles. Pour l'arabe, ils n'ont pas besoin de l'apprendre car nous le parlons rarement de toute façon. »*

Dès le bas âge des jumeaux, le couple tunisien engage une jeune femme philippine (une nounou) pour s'occuper de leurs enfants. En France, certains parents instruits et très riches préfèrent embaucher des femmes philippines (que d'autres nationalités) non seulement pour aider à élever leurs enfants, mais aussi pour leur enseigner l'anglais, car c'est la langue officielle des Philippines.

Tahar (P/F6TF) déclare que la maîtrise du français et de l'anglais est essentielle pour ses jumeaux, non seulement pour leurs futures études et emplois, mais également pour communiquer avec des étrangers.

Ainsi, pour les jumeaux (Hilel et Noûr), l'appropriation du français a commencé avec leurs parents et celle de l'anglais avec leur nounou philippine.

Tahar (F6TF) ajoute qu'il fallait toutefois du temps et des efforts pour que les jumeaux apprennent bien l'anglais.

*« Je ne voulais pas exercer trop de pression sur eux, quand ils étaient trop jeunes, pour qu'ils conservent leur intérêt et apprennent l'anglais à long terme. Parce que je ne voulais pas qu'ils (enfants) cessent de l'apprendre ... À l'ère de la mondialisation, l'apprentissage de l'anglais leur est bénéfique. Je pense que cela ne fait qu'ajouter des points positifs. »*

Tahar (F6TF) : *Dès leur bas âge/ nous avons engagé une nounou philippine pour s'occuper des jumeaux/ c'est non seulement pour leur éducation mais aussi pour leur apprendre l'anglais, car c'est la langue officielle des Philippines.*

L'insistance du père (F6TF) sur l'appropriation de l'anglais et du français est motivée par l'expérience de son métier, qu'il utilise pour encourager ses deux enfants. Pour lui, une langue sert plutôt à des fins économiques / liées au marché du travail que pour la communication interpersonnelle ou interculturelle.

Tahar (F6TF) : *+ou++ou+++ Euh comme je dois voyager souvent à cause de mon travail+ je leur rappelle l'importance de l'anglais et du français /si je ne parlais pas ces deux langues+ je n'aurais pas pu obtenir cet emploi/ ni voyager.»*

Opinion de Tahar (F6TF) sur le bilinguisme en général :

Selon Tahar, le bilinguisme permet le développement des capacités cognitives et une meilleure concentration : [...] *Les personnes bilingues sont mieux placées pour rester concentrées et mieux capables de cibler leurs objectifs. Dans le cas, c'est une amélioration qui les aidera, et les aidera certainement à être plus concentrés, pas consciemment, mais au niveau du subconscient, ils seront capables de se concentrer. Donc, c'est assez évident en fait.*

*« Les universitaires se basent sur de nombreuses recherches pour affirmer que [le fait d'être bilingue] a réellement un effet [positif] [sur le développement de l'enfant]. Je pense que cela est suffisant pour Noûr et Hilel dans tous les cas.... Ils ont une forte capacité à absorber de nouvelles informations, leur bilinguisme les distingue dans une large mesure des autres enfants. »*

Comme Tahar était souvent à l'étranger, Moufida (F6TF) se consacrait beaucoup à l'éducation de ses enfants, et mettait l'accent sur l'appropriation des langues vivantes, en créant délibérément un environnement riche en français et notamment en anglais.

Fait intéressant, Moufida, la mère (F6TF) est un cas extrême qui met l'accent sur l'appropriation des langues vivantes.

Moufida (F6TF) attachait une grande importance aux langues, elle utilisait punition et récompense pour inciter les jumeaux (Hilel et Noûr) à apprendre le français et l'anglais. Par exemple, elle leur demandait d'étudier ces deux langues tous les jours, sinon ils seront privés de regarder la télévision et de jouer à l'ordinateur. Cependant, elle les motivait aussi. S'ils obtiennent de très bons résultats à l'école ou si leurs professeurs de français et d'anglais les félicitent, elle les emmènera manger une pizza, des hamburgers ou une glace, elle leur achètera des choses qu'ils désirent, ou leur donnera de l'argent de poche supplémentaire.

Moufida (F6TF) : *Deux méthodes/cours particuliers d'anglais/ séjours d'immersion anglaise/ semblent avoir aidé mes enfants dans une large mesure.*

Cette mère (F6TF) savait bien que les enfants perdent facilement tout intérêt ou confiance, alors elle appliquait différentes stratégies pour encourager les siens.

*« Bien sûr, je les encourage plus que les punis parce que j'ai peur qu'ils abandonnent complètement l'apprentissage des langues. Ce serait un gros problème s'ils s'y refusaient. »*

Après avoir constaté que les compétences en anglais de ses neveux s'étaient considérablement améliorées après leur résidence au Canada, Moufida a envoyé Hilel et Noûr en séjours d'immersion au sein de deux familles anglophones résidentes en France, à raison de 800 € la semaine par enfant, les obligeant ainsi à pratiquer exclusivement l'anglais tous les jours.

La mère (M/F6TF) a également engagé un enseignant privé pour donner des cours à ses enfants. Elle pense que les cours et l'immersion dans un environnement anglophone sont deux méthodes efficaces.

*Deux méthodes (cours particuliers d'anglais/séjours d'immersion anglaise) semblent avoir aidé mes enfants dans une large mesure.*

La mère (F6TF) n'était pas toujours satisfaite des compétences de Noûr et Hilel en anglais. Elle voulait que ses jumeaux parlent cette langue comme des natifs et elle en donne deux raisons. La première est le reflet d'une éducation prestigieuse; la deuxième découle des rapports de la famille avec le monde extérieur globalisé. Elle voulait que ses enfants travaillent un jour à l'étranger, en donnant un exemple inspiré de ses neveux et son frère.

*L'anglais est une langue internationale. Mes neveux qui étudient au Canada utilisent l'anglais tous les jours. Mon frère a besoin de bonnes compétences en anglais pour effectuer des recherches, publier des articles et enseigner au Canada. Je veux que mes enfants travaillent à l'étranger après qu'ils terminent leurs études.»*

Moufida (F6TF) : *Mon frère (l'oncle des jumeaux) vit au Canada/ je demande donc/à mon fils et à ma fille d'utiliser Skype pour parler avec leurs cousins en anglais.*

Moufida (F6TF) : *Bien sûr/ je les encourageais plus que ne les punissais/ parce que j'avais peur/ qu'ils abandonnent complètement l'apprentissage des langues/ cela aurait été un gros problème s'ils s'y refusaient.*

Une autre raison qui explique peut-être l'accent mis davantage sur l'anglais que sur le français est que la mère (F6TF) ne parle pas assez bien l'anglais et qu'elle l'apprend toujours. Parler anglais comme une native est son rêve qu'elle semble vouloir imposer à Noûr et Hilel ou veut que ses enfants réalisent pour elle. En outre, ses liens avec son frère vivant à l'étranger renforcent son idéologie linguistique : l'anglais est destiné au monde globalisé et le français à la communication ordinaire.

*« J'adore les gens qui parlent bien l'anglais depuis que je suis jeune. Si vous parlez anglais couramment, vous n'aurez aucun problème à partir à l'étranger. »*

La mère (F6TF) sollicite également l'aide des membres de sa famille élargie pour favoriser le développement bi-plurilingue des jumeaux, en se concentrant non pas sur l'arabe mais essentiellement sur l'anglais et le français.

*« Mon frère (l'oncle des jumeaux) vit au Canada, je demande donc à mon fils et ma fille d'utiliser Skype pour parler à leurs cousins en anglais. »*

La mère (F6TF) a un avis identique à celui de ... concernant le développement bilingue de ses jumeaux et rapporte des informations importantes :

*A cinq ans + Noûr et Hilel ont eu des problèmes d'utilisation de phrases + de structures de phrase incorrectes + après avoir commencé les cours privés / ils n'ont encore eu de difficultés que pendant les deux premiers mois et aucun après / Ils ont commencé à lire des livres et des bandes dessinées en anglais / à regarder des dessins animés en anglais + ils ont vite comblé leurs lacunes et lisent maintenant plus vite que des natifs.*

La mère (F6TF) déclare : *Les bilingues obtiennent de meilleures notes à l'école/ sont plus intelligents et réagissent plus rapidement.. /En d'autres termes, ces informations [sur les avantages du bilinguisme] ne font que renforcer ma décision [d'exposer mes enfants davantage à l'anglais] +ou++ou+++ Parfois je me posais la question (est-ce que ça vaut la peine de tourmenter mes enfants?) + Mais on décide toujours que ça en vaut la peine (sourire).*

Comme Tahar est souvent à l'étranger, Moufida (F6TF) se consacre beaucoup à l'éducation de ses enfants, et met l'accent sur l'appropriation des langues vivantes, en

créant délibérément un environnement riche en français et notamment en anglais. Elle sollicite l'aide des membres de sa famille élargie (son frère, ses neveux et nièces) pour favoriser le développement bi-plurilingue des jumeaux, en se concentrant non pas sur l'arabe mais essentiellement sur l'anglais et le français.

La famille part à l'étranger, principalement dans les pays anglophones, francophones ou chez des proches au Canada. Les parents (F6TF) pensent que voyager à l'étranger peut aider les jumeaux à pratiquer l'anglais. Aussi, cette famille se rend en Tunisie presque tous les deux ans. Pendant leur séjour, les enfants n'utilisent que le français avec leurs proches et avec leurs deux parents. Par ailleurs, entre eux (frère - sœur), ils utilisent indifféremment le français ou l'anglais.

De par sa propre expérience, la mère déplore son appropriation tardive et insuffisante de l'anglais et déclare :

*« La mémoire diminue avec l'âge et rend l'apprentissage d'une langue plus difficile, alors je pense que l'apprentissage de l'anglais est meilleur "le plus tôt possible" ».*

## ***CORPUS (2) : ÉCHANTILLON DE RÉPONSES DES ENFANTS***

### ***LORS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS***

---

Noûr (E/F6TF) : On d'vait avoir sept ans Hilel et moi/ pendant des vacances d'été/ nous sommes partis en Tunisie / nos cousins nous ont vexés au sujet de notre remarquable incompétence en arabe + nous avons donc convenu [avec Hilel] que nous ne parlerions que le français et l'anglais et n' plus essayer d'apprendre la langue parentale

Noûr (E/F6TF) : Je m' souviens d'un projet d'école / je devais choisir un pays à décrire + J'ai choisi l'Islande et dit à mon institutrice qu' c'était loin et que j'aimais avoir froid et n' pas avoir à parler en arabe.

Kamel (E<sub>1</sub>/F2MM) : J' peux parler français ou anglais sans aucun problème/ je choisis la langue par rapport au temps, au lieu et la situation ++ quand j' suis à la bourre / j' parle en français avec mes parents et mes sœurs +ou++ou+++ à la maison j' parle français avec ma mère et anglais avec mon père / en dehors de la maison+ à l'école par exemple/ j' parle en arabe avec tout le monde sauf pendant les cours de français ou d'anglais.

Elissa (E<sub>2</sub>/F2MM) : Euh je parle français et anglais de manière égale/ à la maison/ parce que maman nous parle rien qu'en français et papa surtout en anglais +ou++ou+++ à l'école + je parle l'arabe marocain avec mes amies et l'arabe standard avec mes enseignants/ Euh le français et l'anglais pendant ces deux matières +ou++ou+++ quand je parle à quelqu'un/ je sais de suite quelle langue il maîtrise le mieux/ DONC J' m'adresse à lui en cette langue. bla bla blablalbla papa et maman nous ont d'mandé de parler en arabe à mon p' tit frère Jawed pour qu'il apprend bien l'arabe avant de commencer l'école.

Azza (E<sub>1</sub>/F3TT) : Euh ++ on apprend le français dans une école privée/ à a maison+on s'entraîne à parler français moi et ma sœur / maman essaye aussi de parler avec nous en français pour apprendre plus.

Leïla (E<sub>2</sub>/F3TT) : Euh +ou++ou+++ j'apprends beaucoup des cours de français dans cette école/ moi et Azza on parle/ on chante / on essaye d'écrire en français pour apprendre encore.

Aïcha, Amany et Rana (E/F4AF) estiment la pratique de leur langue d'origine «*assez plaisante*» car leurs interactions ont principalement lieu avec des membres de la famille et surtout avec beaucoup de camarades et d'amis maghrébins dans leur environnement immédiat.

Aïcha (E<sub>1</sub>/F4AF) : Euh / Je parle français et arabe ou arabe et français parce que je les utilise pareillement/ quoi \ Je parle arabe chez moi avec mes parents + avec mes grands-parents / les membres de ma famille en Algérie ++ J'utilise l'arabe avec des copines maghrébines pour ne pas être comprises par tous. Je parle français surtout avec mes sœurs.. Ahmed /BEN.. à l'université avec les profs + des français + tout le monde/ quoi.

Est-ce que j'apprécie la langue arabe ? Ouais :: elle me plaît / c'est la langue de mes origines/ de ma culture / elle indique mon identité maghrébine/ d'autant que j'ai beaucoup d'amis maghrébins. J'aime aussi l'arabe littéraire grâce auquel je découvrirai le Monde Arabe et j'ai découvert la poésie arabe/ C'est tout simplement génial ! D'ailleurs/ ma poétesse préférée est Nazik al-Mala'ika ++ si vous voulez+ je vous récite quelques vers de son poème « jeunesse » (...)

Amany (E<sub>2</sub>/F4AF) : Je n'ai aucun souci/ parler en arabe ou en français ça me plaît bien +ou++ou+++ Quand je parle sur Skype à mes grands-parents ou des cousins cousines ou que je vais au bled je me sens normale+ pas gênée/ Euh/ plutôt fière de pouvoir leur parler en arabe + parce que vous savez/ ils se disent étonnés de nous entendre parler bien l'arabe. Mes grands-parents eux/en sont fiers..même très fiers de nous.

Rana (E<sub>3</sub>/F4AF) : Euh/ Moi j'aime les deux/ parler en français ou en arabe /C'EST pareil/ Sauf que j'utilise beaucoup l'arabe à la maison et le français dehors.

Enquêtrice : Pourquoi ce choix ?

Rana (E<sub>3</sub>/F4AF) : À la maison, parce que mes parents nous l'ont demandé+ ils se vexent quand on leur parle en français + et même ils refusent de nous répondre / dehors parce que c'est tout le monde qui parle en français.



Ahmed (E<sub>4</sub>/F4AF) : Quand j'avais cinq ans/ mes cousins du bled se sont BEAUcoup moqués de moi/ de ma prononciation de certaines consonnes.

Ahmed (E<sub>4</sub>/F4AF) : Je me suis fait des amis maghrébins/ pour qu'ils m'aident (...) puisque chaque année on part en Algérie/ pendant l'été/ mes amis sur Skype m'aident à améliorer mon articulation des consonnes qui me posent problème/ difficiles pour moi.

Enquêtrice : Pourquoi ne demandes-tu pas de l'aide à tes sœurs ?

Ahmed (E<sub>4</sub>/F4AF) : Mes sœurs préfèrent qu'on se parle en français / elles me taquinent souvent sur mon accent prononcé + du coup/ je ne leur parle plus en arabe.

Pareillement, selon le contexte, à la maison, les enfants (F5MF) utilisent l'arabe marocain avec leurs parents et leur grand-mère paternelle (El-Hadja Zoubida) qui vit en France avec eux et qui ne sait parler que l'arabe marocain. À l'extérieur de la maison et même entre eux, les enfants utilisent le français.

Amir (E<sub>1</sub>/F5MF) : Euh/ moi/ j'utilise l'arabe marocain / à la maison / avec mes parents et ma grand-mère + le français/ C'EST .. plus avec mes sœurs ou dehors avec mes potes / la langue arabe nous permet / à nous les Maghrébins / de connaître notre culture / d'ailleurs grand-mère qui '/' parle pas français est intraitable sur notre façon de parler à la maison/comme on l'aime et on la respecte/on parle arabe comme elle veut.

Maryam (E<sub>2</sub>/F5MF) : EUH pour moi/ le français est la langue du quotidien/de tous les jours/ l'arabe c'est différent/ c'est la langue des parents/de ma grand-mère/la langue des adultes QUoi/ on l'utilise avec les adultes pour montrer qu'on les respecte +ou++ou+++ je parle arabe avec mon père/ma mère/ma grand-mère/des parents au Maroc ++ avec les autres/je parle français ou allemand.

Amel (E<sub>3</sub>/F5MF) : Je parle arabe à la maison avec papa maman et grand-mère/je sais même écrire et lire en arabe standard/ je l'ai appris quand j'étais petite/on a tous pris des cours d'arabe standard/ papa y t'/'nait trop +ou++ou+++ Euh l'arabe me permet de découvrir mes origines/mon identité et ma culture/ça me permet de parler aux personnes âgées comme grand-mère/ MAIS.. comme on vit en France/ je parle plus français avec mes amis/ au lycée /avec mes profs/ avec tout le monde.

Hilel (E/F6TF) : Pendant un match auquel je jouais en Tunisie.. j'ai bien réfléchi / j' voulais dire quelque chose ++ mais c'/'n'était pas comme mes pensées.

Noûr (E/F6TF) : Cela a commencé un peu en jouant avec ma petite cousine en Tunisie ..vous savez/ des choses comme la poupée/ la faire manger/ la promener/ lui donner son bain++ EUh je ne pouvais tout simplement rien dire...

Hilel (E/F6TF): Nous sommes conscients que nous sommes originaires de Tunisie/ d'une culture différente et d'une religion différente /nous parlons constamment de la Tunisie dans notre famille / nous disons généralement #c'est ce que font les Français et les chrétiens / c'est ainsi que nous faisons les choses et célébrons # nous sommes fiers d'être Tunisiens.

Kamel (E<sub>1</sub>/F2MM) : J'/'parle français ou anglais avec mes cousins/ mes cousines/ mes amis.. Euh l'anglais surtout avec ma tante Dilya et ses enfants en Angleterre +ou++ou+++ avec les parents/ à la maison à la maison/ c'est obligé + sinon ils refusent de nous répondre.

Elissa (E<sub>2</sub>/F2MM) : Euh je parle les deux/ français et anglais/ mais ça dépend de la personne/ si elle n'/' sait parler que français donc je fais de même/ si on me parle en anglais/ je le fais aussi +++ quelle langue j'/' préfère ? C'est le français/ c'est ma langue préférée/ pourquoi ? j'/'peux pas l'expliquer/ c'est comme ça+ou++ou+++ P'/'t être parce que j'/'la parle beaucoup avec maman/ J'/'sais pas trop.

## CORPUS (3) : ÉCHANTILLON DE QUESTIONNAIRES RENSEIGNÉS

### QUESTIONNAIRE

Madame, Monsieur,

Nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous.

Nous tenons à vous préciser que le but de notre recherche est d'étudier les usages des langues en contexte familial maghrébin bi-plurilingue. À cet effet, nous souhaitons recueillir vos avis sur les langues que vous pratiquez en famille au regard de leur appropriation par vos enfants.

Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

M<sup>me</sup> Amal ZENASNI

#### 1. Données biographiques

- 1- Famille : **F2 MM** Prénom : **Yasmine**
- 2- Âge : **43 ans**
- 3- Pays et ville de naissance : **Maroc (Meknes)**
- 4- Niveau d'études : **Licence Professionnelle de l'enseignement Primaire (LPEP) + CAP**
- 5- Profession : **Institutrice de français**
- 6- Langue(s) d'enseignement :
- Arabe  Français  Anglais  Autre(s) :
- 7- Pays et ville actuels de résidence : **Maroc (Casablanca)**
- 8- Taille du ménage : **2** adultes **4** enfants.
- 9- Âge des enfants : **12 ans, 9 ans, 6 ans, 3 ans**

#### 2. Répertoire linguistique et perception des langues

- 10- Quelle(s) langue(s) pratique votre père ? **L'arabe marocain et le français**
- 11- Quelle(s) langue(s) pratique votre mère ? **L'arabe marocain et le français**
- 12- Quelle est votre langue première (langue maternelle) ? **L'arabe marocain**
- 13- Quelles sont les langues que vous pratiquez ?

Classez-les par ordre de préférence :

- 13-1 **le français** 13-3 **L'arabe marocain**
- 13-2 **L'anglais** 13-4

14- Quelles langues voudriez-vous que vos enfants s'approprient, et pourquoi ?

Langue (A) : *de français parce qu'il augmente les possibilités d'obtenir un emploi prestigieux et bien rémunéré au Maroc.*

Langue (B) : *L'anglais est devenu de plus en plus important parce que partir à l'étranger est devenu une tendance, mais comprendre que l'anglais n'est pas une priorité.*

### 3. Compétences en langues

15- Utilisez les échelles de : **1 (pas du tout) / 2 (un peu) / 3 (assez bien) / 4 (très bien)** dans le tableau ci-dessous pour évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous utilisez.

15- Comment jugez-vous votre compétence en langues :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
15-1 je comprends	4	3	4	2	
15-2 je parle	4	2	4	1	
15-3 je lis	1	3	4	1	
15-4 j'écris	1	2	4	1	

16- Croyez-vous être capable de tout dire en l'une de ces langues sans recourir à aucune autre ?	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
16-1 Oui, tout à fait	X		X		
16-2 Oui, à peu près		X			
16-3 Oui, mais difficilement					
16-4 Non, pas du tout				X	

### 4. Usages des langues au sein et en dehors du cercle familial

17- Avez-vous commencé à parler :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
17-1 en famille ?	X		X		
17-2 à la maternelle ?					
17-3 à l'école ?		X		X	
17-4 avec les amis ?					
17-5 par le travail ?					

17-6 autres :					
.....					
.....					

18- En tant que parent, y a-t-il une langue que vous avez choisie comme langue du foyer ?  
Si oui, laquelle ? Et pourquoi ?

*C'est le français, parce que c'est une langue prestigieuse.  
A l'ère de la mondialisation, il est judicieux de  
connaître plusieurs langues pour des raisons de  
communication et de culture.*

19- En quelle(s) langue(s) parlez-vous d'habitude/le plus fréquemment aux personnes suivantes : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) avec :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)			X		
Vos enfants			X		
Vos grands-parents	X				
Vos parents	X		XX		
Vos frères/sœurs	X		XX		
Vos cousin(e)s	X		X		
Vos voisins	X				
Vos ami(e)s	X		X		

20- En quelle(s) langue(s) les personnes suivantes vous parlent-elles d'habitude/ le plus fréquemment : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) par :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)			X		
Vos enfants			X		
Vos grands-parents	X				
Vos parents	X		XX		
Vos frères/sœurs	X		XX		
Vos cousin(e)s	X		X		
Vos voisins	X				
Vos ami(e)s	X		X		

21- Pourquoi utilisez-vous → (plusieurs réponses possibles)	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
21-1 par plaisir de parler la langue			X		
21-2 pour pouvoir parler à tout le monde	X				
21-3 pour préserver cette langue					
21-4 pour la transmettre à mes enfants			X		
21-5 à cause de mon travail			X		
21-6 pour des raisons scolaires		X			
21-7 pour voyager			X		
21-8 autres raisons					
.....					
.....					
.....					
.....					

22- Quelles stratégies d'intervention linguistique avez-vous mises en place pour encourager vos enfants à s'approprier l'arabe, le français et/ou l'anglais à la maison ?

J'utilise constamment le français avec mes enfants. Parfois, on joue à un jeu de dénomination. Je leur demande de me donner des noms de certains animaux, articles ménagers, certains procédés en français. Cela prolonge l'interaction afin d'améliorer leurs compétences. Je leur ai appris à lire des histoires, des livres, récit des chansons et regarder des films en français. Je veille aussi à ce qu'ils écoutent des programmes diffusés en français sur les ondes radiophoniques de la chaîne Totar. De cette façon, ils apprendront davantage le français et le pratiqueront aisément.

## QUESTIONNAIRE

Madame, Monsieur,

Nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous.

Nous tenons à vous préciser que le but de notre recherche est d'étudier les usages des langues en contexte familial maghrébin bi-plurilingue. À cet effet, nous souhaitons recueillir vos avis sur les langues que vous pratiquez en famille au regard de leur appropriation par vos enfants.

Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

M<sup>me</sup> Amal ZENASNI

### 1. Données biographiques

- 1- Famille : **FLAF** ..... Prénom : **ABDEL** .....
- 2- Âge : **54 ans** .....
- 3- Pays et ville de naissance : **Algérie (Tlemcen)** .....
- 4- Niveau d'études : **Bac + 6** .....
- 5- Profession : **chef de projet Informatique** .....
- 6- Langue(s) d'enseignement :
- Arabe    Français    Anglais    Autre(s) :
- 7- Pays et ville actuels de résidence : **France (Cretail)** .....
- 8- Taille du ménage : ..... **2** ..... adultes ..... **4** ..... enfants.
- 9- Âge des enfants : **18 ans, 16 ans, 15 ans, 8 ans** .....

### 2. Répertoire linguistique et perception des langues

- 10- Quelle(s) langue(s) pratique votre père ? **Arabe algérien** .....
- 11- Quelle(s) langue(s) pratique votre mère ? **Arabe algérien** .....
- 12- Quelle est votre langue première (langue maternelle) ? **Arabe algérien** .....
- 13- Quelles sont les langues que vous pratiquez ?

Classez-les par ordre de préférence :

- 13-1 **L'arabe algérien** ..... 13-3 **le français** .....
- 13-2 **L'arabe standard** ..... 13-4 **!!!!** .....

14- Quelles langues voudriez-vous que vos enfants s'approprient, et pourquoi ?

Langue (A) : l'arabe algérien pour communiquer avec leurs grands-parents

Langue (B) : l'arabe standard pour pratiquer la (sefi) région et découvrir la littérature arabe

### 3. Compétences en langues

15- Utilisez les échelles de : 1 (pas du tout) / 2 (un peu) / 3 (assez bien) / 4 (très bien) dans le tableau ci-dessous pour évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous utilisez.

15- Comment jugez-vous votre compétence en langues :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
15-1 je comprends	4	4	4	2	
15-2 je parle	4	1	3	2	
15-3 je lis	1	4	4	2	
15-4 j'écris	1	4	3	1	

16- Croyez-vous être capable de tout dire en l'une de ces langues sans recourir à aucune autre ?	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
16-1 Oui, tout à fait	X	X	X		
16-2 Oui, à peu près					
16-3 Oui, mais difficilement					
16-4 Non, pas du tout				X	

### 4. Usages des langues au sein et en dehors du cercle familial

17- Avez-vous commencé à parler :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
17-1 en famille ?	X				
17-2 à la maternelle ?					
17-3 à l'école ?		X	X	X	
17-4 avec les amis ?					
17-5 par le travail ?					



17-6 autres :					
.....					
.....					

18- En tant que parent, y a-t-il une langue que vous avez choisie comme langue du foyer ?

Si oui, laquelle ? Et pourquoi ?

*C'est l'arabe algérien pour préserver notre langue.  
C'est pour que les enfants gardent le contact avec  
leurs grands-parents et toute la famille en  
Algérie.....*

19- En quelle(s) langue(s) parlez-vous d'habitude/le plus fréquemment aux personnes suivantes : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) avec :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)			X		
Vos enfants	X				
Vos grands-parents	X				
Vos parents	X				
Vos frères/sœurs	X		X		
Vos cousin(e)s	X		X		
Vos voisins			X		
Vos ami(e)s	X		X X		

20- En quelle(s) langue(s) les personnes suivantes vous parlent-elles d'habitude/ le plus fréquemment : (plusieurs réponses possibles)

Langue(s) fréquemment parlée(s) par :	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
Votre conjoint(e)			X		
Vos enfants			X		
Vos grands-parents	X				
Vos parents	X				
Vos frères/sœurs	X		X		
Vos cousin(e)s	X		X		
Vos voisins	X				
Vos ami(e)s	X		X		

21- Pourquoi utilisez-vous → (plusieurs réponses possibles)	Arabe dialectal	Arabe standard	Français	Anglais	Autre
21-1 par plaisir de parler la langue	X				
21-2 pour pouvoir parler à tout le monde	X		X		
21-3 pour préserver cette langue	X	X			
21-4 pour la transmettre à mes enfants	X	X			
21-5 à cause de mon travail			X		
21-6 pour des raisons scolaires					
21-7 pour voyager	X		X		
21-8 autres raisons ..... ..... ..... .....					

22- Quelles stratégies d'intervention linguistique avez-vous mises en place pour encourager vos enfants à s'appropriier l'arabe, le français et/ou l'anglais à la maison ?

je parlais en arabe à mes enfants depuis leur naissance. Ensuite, je les récompensais pour chaque nouvel acquis. Je les ai inscrits à l'Institut du monde arabe. Je multipliais les invitations de nos amis maghrébins pour que les enfants parlent plus en arabe.

## **INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES**

---

<i>Figure 1: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F1AA en 2017 .....</i>	<i>61</i>
<i>Figure 2: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F2MM en 2017.....</i>	<i>67</i>
<i>Figure 3: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F3TT en 2018.....</i>	<i>71</i>
<i>Figure 4: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F4AFen 2019 .....</i>	<i>76</i>
<i>Figure 5: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F5MF en 2018.....</i>	<i>79</i>
<i>Figure 6: Tableau des profils biographiques et linguistiques de la F6TF en 2016.....</i>	<i>83</i>
<i>Figure 7: Aperçu des pratiques langagières des participants .....</i>	<i>84</i>
<i>Figure 8: Modèle de politique linguistique de B. SPOLSKY (2004).....</i>	<i>115</i>
<i>Figure 9: Modèle de politique linguistique familiale de B. SPOLSKY (2009) .....</i>	<i>119</i>
<i>Figure 10: Tableau récapitulatif des familles participantes.....</i>	<i>174</i>
<i>Figure 11: Modèle de politique linguistique familiale de B. SPOLSKY (2009) .....</i>	<i>212</i>
<i>Figure 12: Tableau récapitulatif de quelques stratégies d'intervention parentale visant l'appropriation des langues par les enfants à la maison.....</i>	<i>250</i>

## Résumé

Cette étude qualitative à visée descriptive et explicative, examine six cas de politiques bi-plurilinguistiques de familles maghrébines dans des contextes différents (Maghreb vs France), et se soucie de répondre à des questions spécifiques au fonctionnement de ces politiques familiales et à leurs caractéristiques. Sur la base du modèle de politique linguistique tripartite de SPOLSKY, notre travail de recherche a pour objet principal d'obtenir des réponses sur la manière dont les participants articulent, dirigent et négocient leurs politiques bi-plurilinguistiques familiales dans des contextes distincts d'origine vs migratoire. Il s'agit entre autres de concourir à une meilleure compréhension de la gestion des répertoires bi-plurilingues dans la sphère familiale maghrébine en mettant l'accent sur les pratiques langagières, les idéologies parentales, la participation des enfants, les ressources mobilisées dans les familles et l'impact de facteurs globaux sur la politique familiale. L'apport prééminent de cette thèse est de porter un regard sur le bi-plurilinguisme dans la famille en interaction avec un contexte plus vaste, celui du pays de résidence.

**Mots clés :** Politique linguistique familiale (PLF), idéologies linguistiques, choix de langues, pratiques langagières, gestion linguistique, familles maghrébines, contexte d'origine (Algérie, Maroc, Tunisie), contexte migratoire (France), transmission intergénérationnelle de LCO.

## Abstract

This qualitative study with a descriptive and explanatory aim examines six cases of bi-plurilingualistic policies of Maghreb families in different contexts (Maghreb vs France), and takes care to answer questions specific to the functioning of these family policies and their characteristics. Based on SPOLSKY's tripartite language policy model, our research work has the main purpose of obtaining answers on how participants articulate, direct and negotiate their bi-plurilingual family policies in distinct contexts of origin vs. migratory. This involves, among other things, contributing to a better understanding of the management of bi-plurilingual repertoires in the Maghreb family sphere by emphasizing language practices, parental ideologies, children's participation, the resources mobilized in families. and the impact of global factors on family policy. The preeminent contribution of this thesis is to take a look at bi-plurilingualism in the family in interaction with a larger context, that of the country of residence.

**Keywords :** Family linguistic policy (PLF), linguistic ideologies, choice of languages, language practices, linguistic management, North African families, context of origin (Algeria, Morocco, Tunisia), migratory context (France), intergenerational transmission of LCO.

تتناول هذه الدراسة النوعية بهدف وصفي وتوضيحي ست حالات لسياسات ثنائية اللغة للعائلات المغاربية في سياقات مختلفة استناداً إلى (المغرب العربي مقابل فرنسا)، وتهتم بالإجابة على الأسئلة الخاصة بسير هذه السياسات الأسرية وخصائصها. فإن عملنا البحثي له غرض رئيسي هو الحصول على إجابات حول كيفية قيام SPOLSKY نموذج سياسة اللغة الثلاثية لـ المشاركين بتوضيح وتوجيه والتفاوض حول سياساتهم الأسرية ثنائية اللغة في سياقات مختلفة من الأصل مقابل الهجرة. وهذا من خلال التأكيد يشمل، من بين أمور أخرى، المساهمة في فهم أفضل لإدارة الذخيرة ثنائية اللغة في مجال الأسرة المغاربية على الممارسات اللغوية، والأيدولوجيات الأبوية، ومشاركة الأطفال، والموارد المعبأة في الأسر. وتأثير العوامل العالمية على سياسات الأسرة. الإسهام البارز لهذه الأطروحة هو إلقاء نظرة على ثنائية التعددية اللغوية في الأسرة في التفاعل مع سياق أكبر، سياق بلد الإقامة.

**الكلمات المفتاحية :** السياسة اللغوية للعائلة، الأيدولوجيات اللغوية، اختيار اللغات، الممارسات اللغوية، الإدارة اللغوية، العائلات في شمال إفريقيا، سياق المنشأ (الجزائر، المغرب، تونس)، سياق الهجرة (فرنسا)، انتقال اللغة بين الأجيال.