

Politiques linguistiques des familles bilingues : approche sociolinguistique de la transmission des langues aux enfants

Auteur : Delmelo, Anastasia

Promoteur(s) : Provenzano, François

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité spécialisée en édition et métiers du livre

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/20571>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES
DÉPARTEMENT DE LANGUES ET LITTÉRATURES FRANÇAISES
ET ROMANES

Politiques linguistiques des familles bilingues : approche sociolinguistique de la transmission des langues aux enfants

Mémoire réalisé par Anastasia DELMELO

Sous la direction de François PROVENZANO

En vue de l'obtention du diplôme de Master en langues et lettres françaises
et romanes, orientation générale, à finalité spécialisée en édition et
métiers du livre

Lecteurs : Daniel DELBRASSINE et Déborah MEUNIER

Année académique 2023-2024

Remerciements

Je voudrais d'abord exprimer ma gratitude envers François Provenzano, mon promoteur, pour son accompagnement tout au long de l'élaboration de ce mémoire, ainsi que pour sa disponibilité et ses conseils précieux.

Je souhaite également remercier chaleureusement les membres de mon jury, Déborah Meunier et Daniel Delbrassine, pour l'attention qu'ils ont portée à ce travail et le temps qu'ils lui consacreront lors de leur évaluation.

Je tiens ensuite à exprimer ma sincère reconnaissance envers les huit familles qui ont participé à mon étude sociolinguistique. Leur contribution a été essentielle à la réalisation de cette recherche. Je remercie les familles qui m'ont ouvert leurs portes, ainsi que celles qui ont accepté des modalités d'enquête différentes, telles que les entretiens en visioconférence, pour leur réactivité et leur disponibilité qui ont grandement facilité le déroulement de mon étude.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers ma famille et mes amis pour leur soutien indéfectible tout au long de mon parcours universitaire. Je tiens à remercier spécialement ceux qui ont relu et corrigé mon mémoire, ainsi que mes parents et ma sœur pour leur soutien constant et réconfortant.

Table des matières

1. INTRODUCTION	7
2. ÉTAT DE L'ART	11
2.1. La sociolinguistique.....	11
2.2. Les politiques linguistiques	12
2.3. Enquêtes sociolinguistiques sur les politiques linguistiques familiales	15
3. QUELQUES NOTIONS CLES.....	21
4. METHODOLOGIE	29
5. PRESENTATION DU CORPUS	35
6. ANALYSES DETAILLEES DES FAMILLES	43
5.1. FAM A	44
5.1.1. Sphère familiale.....	44
5.1.2. En représentation à l'extérieur	47
5.1.3. La scolarisation et son impact	48
5.1.4. Représentation du plurilinguisme.....	51
5.2. FAM B	52
5.2.1. Sphère familiale.....	53
5.2.2. En représentation à l'extérieur	56
5.2.3. La scolarisation et son impact	57
5.2.4. Représentation du plurilinguisme.....	59
5.3. FAM C	60
5.3.1. Sphère familiale.....	60
5.3.2. En représentation à l'extérieur	61
5.3.3. La scolarisation et son impact	61
5.3.4. Représentation du plurilinguisme.....	62
5.4. FAM D	63
5.4.1. Sphère familiale.....	63
5.4.2. En représentation à l'extérieur	65

5.4.3. La scolarisation et son impact	65
5.4.4. Représentation du plurilinguisme.....	69
5.5. FAM E	70
5.5.1. Sphère familiale.....	70
5.5.2. En représentation à l'extérieur	72
5.5.3. La scolarisation et son impact	73
5.4.4. Représentation du plurilinguisme.....	75
5.6. FAM F.....	77
5.6.1. Sphère familiale.....	77
5.6.2. En représentation à l'extérieur	80
5.6.3. La scolarisation et son impact	82
5.6.4. Représentation du plurilinguisme.....	84
5.7. FAM G	86
5.7.1. Sphère familiale.....	86
5.7.2. En représentation à l'extérieur	88
5.7.3. La scolarisation et son impact	89
5.7.4. Représentation du plurilinguisme.....	91
5.8. FAM H	92
5.8.1. Sphère familiale.....	92
5.8.2. En représentation à l'extérieur	94
5.8.3. La scolarisation et son impact	95
5.8.4. Représentation du plurilinguisme.....	96
5.9. Conclusions	98
7. PERSPECTIVES SUR L'IDENTITE ET SUR LA TRANSMISSION INTERGENERATIONNELLE .	103
7.1. La construction identitaire des enfants	103
7.2. Perspectives de transmission intergénérationnelle	107
8. CONCLUSIONS GENERALES ET PISTES DE REFLEXION	109
8.1. Conclusions	109
8.2. Pistes de réflexion.....	113

BIBLIOGRAPHIE	115
ANNEXES	119
Annexe 1. Liste des témoins	119
Annexe 2. Tableau récapitulatif des données	121
Annexe 3. Guide d'entretien des parents	122
Annexe 4. Guide d'entretien des enfants	125
Annexe 5. Liste des conventions de transcription.....	128
Annexe 6. Transcription des entretiens avec les témoins sur la politique linguistique familiale....	130
Annexe 7. Figures	141

1. Introduction

À l'heure actuelle, une tendance mondiale se dessine où une part significative de la population mondiale adopte le bilinguisme voire le multilinguisme comme une norme. Grandir dans un environnement où plus d'une langue est parlée est devenu monnaie courante pour des millions de personnes à travers le monde. Dès le plus jeune âge, les enfants sont plongés dans des environnements favorisant la diversité linguistique, ce qui influe sur leur développement cognitif et leur compréhension culturelle, surtout dans le cas des familles issues de l'immigration.

Ainsi, l'apprentissage des langues chez les enfants bilingues est un domaine de recherche qui suscite un intérêt croissant au sein de la communauté scientifique, en particulier depuis les nombreuses vagues d'immigration du ^{xx}^{ème} siècle. Au cœur de cette thématique, réside la question cruciale des politiques linguistiques familiales, dites PLF, dont Christine Deprez a été la première à parler de la manière suivante :

La 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 parents¹.

Ces choix parentaux jouent un rôle déterminant dans le développement linguistique des enfants bilingues puisqu'ils influencent les modèles linguistiques auxquels les enfants sont confrontés, ainsi que les valeurs culturelles associées à ces langues. L'éducation d'un enfant dans un environnement bilingue demande aux parents un investissement continu sur une longue période. Que l'objectif soit de maintenir la langue d'origine d'un des parents ou celle de la famille dans son ensemble, le chemin vers le bilinguisme n'est pas sans efforts ; il exige la pleine collaboration de tous les membres de la famille.

Un grand nombre d'études diverses se penchent sur les politiques linguistiques familiales en contexte bilingue. En effet, de nombreux paramètres peuvent être pris en compte et influencer les choix parentaux quant à l'élaboration de leur PLF. Parmi ces paramètres, nous pouvons notamment citer l'origine ethnique des parents, ou encore leur appartenance à un couple mixte ou homogène sur le plan linguistique. Ces derniers sont

¹ DEPRez (Christine), « Une "politique linguistique familiale" : le rôle des femmes », *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 1, 1996, pp. 35-36.

des facteurs significatifs, souvent liés aux vagues d'immigration mentionnées précédemment. Cependant, les politiques linguistiques familiales ne se limitent pas aux contextes migratoires. Les communes à facilités linguistiques et les situations où un parent, voire les deux, expriment spontanément le désir d'enseigner une autre langue à leurs enfants sont également des paramètres pertinents. De même, les situations dans lesquelles le contexte professionnel pèse sur le choix des langues parlées dans la sphère familiale peuvent aussi s'avérer intéressantes. De cette manière, les politiques linguistiques familiales émergent de l'interaction complexe entre des facteurs socioculturels, géographiques et linguistiques, formant ainsi un vaste champ d'étude.

En contexte de bilinguisme, diverses situations donnent lieu à des politiques linguistiques familiales. Dans les communes à facilités linguistiques, par exemple, elles sont généralement élaborées pour s'adapter à un contexte institutionnel local où les lois, entre autres, régissent la vie quotidienne dans une autre langue. Dans le cas de la migration, les politiques linguistiques familiales peuvent avoir différents objectifs, tels que l'adaptation au pays d'accueil ou la transmission de la culture d'origine. C'est à l'examen de ces tensions entre les différents objectifs évoqués précédemment que sera consacré ce mémoire. En effet, ces flux migratoires ont débuté il y a environ un siècle en Belgique francophone et perdurent encore aujourd'hui. Depuis cette époque, les parents établis dans un pays étranger expriment constamment le désir de transmettre à leurs enfants, nés dans un pays différent du leur, leurs langues et leurs cultures. Cependant, dans quelle mesure les enfants de ces immigrés se sentent-ils connectés à ces dernières ? Et dans quelle mesure la transmission de la langue d'origine peut-elle remplir le rôle d'un maintien du lien avec le pays d'origine ?

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons dans un premier temps poser les balises disciplinaires et méthodologiques de notre travail, définir les politiques linguistiques familiales, et discuter de manière approfondie les recherches existantes sur ce phénomène afin de tenter d'identifier des perspectives plus originales.

Dans un deuxième temps, notre attention se portera sur l'examen des politiques linguistiques adoptées par des familles bilingues issues de l'immigration (cf. 6). En se concentrant sur l'observation de ces familles dans des contextes réels où elles mettent en pratique leurs langues quotidiennes, nous aurons l'opportunité d'explorer divers aspects

tels que la transmission linguistique, les habitudes langagières quotidiennes et la construction d'une identité bilingue. À cette fin, huit familles ont été sélectionnées pour des entretiens basés principalement sur des entretiens de type semi-directifs. Ces entretiens nous ont permis, d'une part, d'observer leurs pratiques linguistiques déclarées et, d'autre part, d'analyser leur relation avec les différentes langues et cultures qu'elles véhiculent.

Par ailleurs, nous examinerons les liens entre la construction identitaire des enfants nés en Belgique, mais issus de l'immigration, et la politique linguistique familiale établie par leurs parents (cf. 7). Cette analyse impliquera une exploration de l'identité des enfants (cf. 7.1), ainsi que de leurs perspectives futures concernant le développement linguistique de leurs propres enfants, et donc de la prochaine génération (cf. 7.2). Nous chercherons donc à comprendre comment ces enfants perçoivent leur propre identité culturelle, en relation avec la langue et la culture de leurs parents, et comment cela influence leurs choix en matière de langues à transmettre à leurs propres enfants.

L'objectif de cette démarche est de répondre à la problématique suivante : « Quels sont les liens entre les politiques linguistiques familiales instaurées par les parents au sein des familles issues de l'immigration et la formation de l'identité des enfants ? »

2. État de l'art

Tout d'abord, il convient de réaliser un état de l'art afin de recenser les connaissances existantes relatives à notre problématique et d'identifier les éléments pouvant contribuer à notre étude. Dans cette perspective, nous commencerons par situer notre travail dans le domaine de la sociolinguistique. Par la suite, nous examinerons de manière plus approfondie les politiques linguistiques de manière générale, avant de nous concentrer, dans un troisième temps, sur l'objet spécifique de notre recherche : les politiques linguistiques familiales. Cette dernière section consistera à positionner notre travail au sein du corpus de travaux et de recherches existant.

2.1. La sociolinguistique

La question des politiques linguistiques familiales s'intègre au champ de la sociolinguistique, une discipline relativement récente qui trouve son origine dans les années soixante du XX^e siècle. Sa genèse est liée à l'émergence de l'intérêt pour les interactions entre la langue et la société. De ce fait, la sociolinguistique représente un domaine interdisciplinaire qui fusionne les sciences sociales et les études linguistiques afin d'analyser la façon dont la langue est utilisée et perçue dans différents contextes sociaux. Ainsi, les recherches ne se concentrent plus uniquement sur la norme linguistique.

Les travaux fondateurs de William Labov, sociolinguiste américain, ont été particulièrement influents dans l'établissement de la sociolinguistique en tant que discipline académique légitime². À travers ses recherches pionnières sur les variations linguistiques à New York City, sur l'île de Martha's Vineyard et dans les quartiers noirs défavorisés de Harlem, Labov a démontré comment les facteurs socio-économiques, tels que la classe sociale, l'éducation et l'origine ethnique, influencent la variation linguistique dans les communautés urbaines. En sus de l'impact de William Labov, Joshua Aaron Fishman est également une figure théorique majeure, principalement reconnu pour

² Voir surtout : LABOV (William), *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.

son ouvrage intitulé *Sociolinguistique*³ ainsi que son apport quant à la notion de diglossie. Ce concept important en sociolinguistique a également été étudié par Charles Albert Ferguson dans son article *Diglossia*⁴. Les recherches en sociolinguistique se sont donc initialement concentrées aux États-Unis avant de s'étendre à l'Europe, particulièrement en France, où cette discipline a évolué pour devenir une entité à part entière⁵.

Dans le prolongement de cette dynamique, de nombreuses études ont été réalisées explorant divers aspects tels que le plurilinguisme, les parlers des jeunes, les pratiques discursives variées, etc. En effet, la sociolinguistique est un domaine de plus en plus vaste qui suscite toujours plus de questionnements. Encore à l'heure actuelle, de nouveaux enjeux liés à la féminisation de la langue apparaissent. Notre recherche, quant à elle, se focalisera spécifiquement sur l'institution familiale, considérée comme le premier lieu d'éducation⁶, mais aussi de transmission des langues⁷.

2.2. Les politiques linguistiques

Au sein des multiples problématiques explorées en sociolinguistique, notre attention se focalise spécifiquement sur la thématique des politiques linguistiques. Dans cette section, nous nous appuyons principalement sur l'ouvrage de Philippe Blanchet intitulé *Élément de sociolinguistique générale*⁸. Ce dernier définit les politiques linguistiques comme suit :

Une politique linguistique consiste en une action qui tente d'organiser la diversité linguistique qui se manifeste toujours par la coexistence de ce qui est considéré soit comme des langues distinctes, soit comme des variations et variétés d'une langue unique, soit comme des « interlangues » ou autres « métissages » linguistiques (qui proviennent des contacts de langue et autres variétés linguistiques identifiées)⁹.

L'instauration de politiques linguistiques s'effectue à travers deux catégories d'acteurs, D'un côté, se situent les instances officielles dotées de pouvoirs pour élaborer et mettre

³ FISHMAN (Joshua A.), *Sociolinguistique*, Bruxelles, Éditions Labor, coll. « Langues et Culture », 1971.

⁴ FERGUSON (Charles Albert), « Diglossia », *Word*, n° 15, 1959, pp. 325-340.

⁵ BOYER (Henri), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2017, p. 5.

⁶ LAHAYE (Willy), DESMET (Huguette), POURTOIS (Jean-Pierre), « L'héritage de la transmission », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 22, 2007, p. 44.

⁷ DEPREZ (Christine), « Transmission des langues », *Langage et Société*, HS1, 2021, p. 323.

⁸ BLANCHET (Philippe), *Éléments de sociolinguistique générale*, Limoges, Lambert-Lucas, 2018.

⁹ *Ibid.*, p. 117.

en œuvre des politiques linguistiques sur un territoire, telles que le gouvernement et les administrations étatiques. De l'autre, se trouvent des acteurs sociaux, individuels ou collectifs, qui, bien qu'ils ne détiennent pas nécessairement de pouvoirs politiques, peuvent néanmoins exercer des actions de politiques linguistiques à un niveau plus local¹⁰.

Ces acteurs opèrent de manière explicite ou implicite. En effet, une politique linguistique peut être explicite lorsqu'elle est formalisée à travers des règles déclarées, verbalisées et établies comme des principes directeurs régissant l'usage des langues sur un territoire ou au sein d'une famille. Cependant, elle peut également être implicite lorsqu'elle est pratiquée de manière tacite, sans que les règles ne soient explicitement énoncées comme telles, mais où les normes et les comportements à adopter sont bien présents dans la pratique quotidienne.

La première catégorie concerne donc la gestion officielle des langues à l'intérieur d'un territoire, principalement sur deux aspects : le corpus et le statut. Cette distinction entre corpus et statut a été introduite par Heinz Kloss en 1969¹¹. Il explique que la planification du corpus linguistique est réalisée par des organismes tels que les Académies, qui se chargent de la structure et de la forme d'une langue. Ces organismes prescrivent ainsi des règles grammaticales et orthographiques qui deviennent dès lors la norme linguistique¹². La planification du corpus est toujours en cours à ce jour. Par exemple, certains organismes de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été chargés de proposer des directives concernant l'écriture inclusive. Il est fort probable que ces propositions deviennent un jour la norme. La planification du statut, quant à elle, se concentre sur la position relative des langues les unes par rapport aux autres¹³. C'est le cas notamment lorsqu'un pays opte pour une langue officielle parmi plusieurs usages linguistiques en présence. Un exemple notable est la Loi 101 du Québec, laquelle encadre le statut du français en établissant cette langue comme officielle dans le pays. De ce fait, le français devient officiellement la

¹⁰ BLANCHET (Philippe), *op. cit.*, p. 117.

¹¹ KLOSS (Heinz), *Research Possibilities on Group Bilingualism. A Report*, Québec, CIRB, 1969.

¹² *Ibid.*, p. 81.

¹³ *Ibid.*, p. 81.

langue prédominante dans la vie de tous les jours, notamment au sein des institutions telles que les tribunaux, les lieux de travail et les écoles.

Parmi les différentes politiques linguistiques instaurées par les autorités officielles, certaines sont directement liées au contexte migratoire. En effet, l'immigration offre un terrain propice à l'élaboration de telles politiques, parce qu'elle soulève de nombreuses questions, notamment concernant la valorisation des langues du pays d'accueil et du pays d'origine, ainsi que la mise en place de dispositifs visant à faciliter l'apprentissage de la langue locale. À cet égard, en Belgique, le DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants¹⁴ et Assimilés) a été instauré en 2019 pour soutenir les immigrés. Ce programme offre des cours intensifs de français dans le but d'améliorer leur maîtrise de la langue utilisée dans leur scolarisation.

La deuxième catégorie d'acteurs englobe l'objet de notre étude, où les parents appliquent des politiques linguistiques au sein de leur foyer. Cela se manifeste soit par le renforcement des politiques linguistiques générales établies par les instances officielles, soit par leur transformation. En effet, la politique linguistique au sein de chaque foyer est souvent ancrée dans une idéologie langagière spécifique à laquelle chaque membre de la famille adhère. Cette idéologie peut soit correspondre à la politique linguistique nationale – entraînant ainsi une convergence entre les deux idéologies – soit être en désaccord¹⁵. Dans la population migrante, le cas le plus fréquent est généralement le deuxième. En effet, selon Shahzaman Haque, les pratiques linguistiques des parents d'enfants issus de l'immigration diffèrent de celles des natifs et de l'idéologie linguistique nationale. Cependant, une fois à l'école, les enfants – et par extension leurs parents – entrent en contact avec les politiques linguistiques nationales, ce qui tend à influencer les pratiques linguistiques des migrants, en particulier celles de leurs enfants pendant leur scolarisation.

¹⁴ Un *primo arrivant* est un étranger qui arrive pour la première fois dans un pays.

¹⁵ HAQUE (Shahzaman), *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*, Thèse de doctorat, Université Grenoble, 2012, p. 152.

2.3. Enquêtes sociolinguistiques sur les politiques linguistiques familiales

Ces dernières années, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux politiques linguistiques familiales. Parmi eux, Christine Deprez est l'une des spécialistes les plus renseignées à ce sujet. Elle est une pionnière et a produit de nombreuses recherches sur les PLF. En 1994, son livre *Les enfants bilingues : langue et famille*¹⁶ représente une avancée majeure dans l'étude du bilinguisme chez les enfants de migrants. Jusqu'alors, cette étude se concentrait essentiellement sur les difficultés linguistiques rencontrées par ces enfants, sans considérer leurs compétences positives. En examinant un ensemble de cultures traditionnellement traitées de manière distincte, certaines valorisées plus que d'autres, elle refuse de stigmatiser les populations bilingues issues de l'immigration, souvent marginalisées par les chercheurs¹⁷.

Deux ans plus tard, en 1996, elle introduit pour la première fois la notion de PLF dans son article « Une “politique linguistique familiale” : le rôle des femmes ». Son analyse porte sur les rôles genrés dans l'élaboration de la politique linguistique au sein des familles, en se basant sur l'étude des pratiques langagières au sein de familles immigrées résidant à Paris, ainsi que sur le rôle spécifique des femmes dans cette politique linguistique familiale¹⁸.

Plus récemment, en 2014, elle a co-dirigé avec Gabrielle Varro et Beate Collet, un dossier intitulé « Les familles plurilingues dans le monde¹⁹ » qui est intéressant dans le cadre de notre étude parce qu'il offre un aperçu des pratiques plurilingues au sein des familles linguistiquement mixtes. Les différents contributeurs des articles examinent les politiques linguistiques familiales dans des contextes tels que l'éducation d'un enfant utilisant

¹⁶ DEPREZ (Christine), *Les enfants bilingues : langue et familles*, Paris, Didier Éditions, 1994.

¹⁷ VARRO (Gabrielle), « Christine DEPREZ, “Les enfants bilingues : langues et familles” », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 12, n°1, 1996, pp. 225-227.

¹⁸ DEPREZ (Christine), « Une “politique linguistique familiale” : le rôle des femmes », *op. cit.*, pp. 35-42.

¹⁹ DEPREZ (Christine), VARRO (Gabrielle) et COLLET (Beate) dir., « Les familles plurilingues dans le monde », *Langage et société*, n° 147, 2014.

exclusivement la langue des signes²⁰, les expériences d'immigration indienne²¹ et coréenne²², ainsi que les défis parfois rencontrés dans la transmission des langues, qu'il s'agisse de langues minoritaires²³ ou de cas particuliers tels que le basque²⁴.

À la suite de Christine Deprez, de nombreuses recherches ont été menées sur ce sujet, se concentrant principalement sur les communautés immigrées. En effet, les multiples vagues d'immigration induites notamment par l'industrialisation du XX^e siècle ont incité des populations à s'installer dans d'autres pays en quête d'opportunités professionnelles ou d'une meilleure qualité de vie. Néanmoins, résider dans un nouvel environnement où la langue officielle diffère de la sienne entraîne de nombreux ajustements. Ces individus doivent s'acclimater à une nouvelle langue, à des coutumes et à des cultures différentes. Par la suite, lorsqu'ils fondent une famille ou décident d'avoir un autre enfant, de nombreuses questions émergent concernant son éducation, notamment sur le plan linguistique. Par conséquent, la coexistence de deux cultures, motivée par le désir des parents de maintenir la langue d'origine tout en s'intégrant à la société d'accueil, se produit d'une manière ou d'une autre sous la forme d'une politique linguistique familiale.

La thèse de Shahzaman Haque, datant de 2012, offre un éclairage tout à fait intéressant sur ce sujet. Plutôt que de se limiter à l'étude des familles immigrées dans un seul pays, Haque se penche sur quatre familles indiennes ayant immigré en France, en Norvège, en Suède et en Finlande. Cette approche lui permet d'explorer les politiques linguistiques nationales et de les relier aux politiques linguistiques familiales. En outre, l'examen des familles indiennes est particulièrement pertinent étant donné la grande diversité linguistique de l'Inde, où environ deux cents langues sont parlées, dont vingt-deux sont officielles. De cette manière, les politiques linguistiques au sein des familles indiennes se

²⁰ DALLE-NAZEBI (Sophie), « Quand le bilinguisme entre dans la famille avec la naissance d'un enfant langue des signes et français au quotidien », *Langage et société*, n° 147, 2014, pp. 23-34.

²¹ JOSHI (Madhura), « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien », *Langage et société*, n° 147, 2014, pp. 35-49.

²² KYUNG-MI (Kim), « L'effet conjugué du contexte national et du genre sur la (non) transmission des langues dans les familles mixtes en Corée du Sud », *Langage et société*, n° 147, 2014, pp. 51-66.

²³ UNTERREINER (Anne), « 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, 2014, pp. 97-109.

²⁴ LACROIX (Isabelle), « 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, 2014, pp. 63-82.

présentent comme étant complexes et diversifiées, en fonction des choix linguistiques adoptés par chaque famille²⁵.

Dans une démarche similaire, mais à une échelle plus restreinte, en Belgique, en 2020, Noémie Bodart a rédigé un mémoire portant sur les politiques linguistiques au niveau communal et familial en Belgique, avec pour objectif de répondre à la question suivante : « Au sein des communes dotées d'un régime spécial, comment la famille en situation de minorité linguistique construit-elle sa politique linguistique familiale ? ». Dans cette étude, elle a interrogé huit familles issues de deux communautés dites à facilités, à savoir, Malmedy et Amel. Dans un premier temps, elle a analysé les politiques linguistiques familiales ainsi que la gestion du bilinguisme en dehors du foyer, tout en examinant simultanément les politiques communales. Par la suite, elle a étudié comment les politiques linguistiques communales influencent celles des familles²⁶. Son travail met en évidence l'importance d'une approche qualitative qui privilégie la compréhension approfondie d'un sujet. Contrairement à une approche quantitative visant à comparer de larges échantillons et à mesurer des phénomènes, cette approche valorise une analyse exhaustive de données restreintes et subjectives dans le but notamment de formuler des hypothèses.

L'article publié par Nanfei Wang en 2022 revisite la problématique des rôles genrés, déjà explorée par Christine Deprez en 1996. Cette réflexion sur le rôle des pères et des mères dans l'encadrement de l'apprentissage linguistique et culturel des enfants est un thème récurrent dans les travaux sur les politiques linguistiques familiales. Le fait que Nanfei Wang aborde à nouveau cette thématique près de vingt ans plus tard témoigne de son importance continue au fil du temps et de sa pertinence persistante dans les recherches contemporaines. Elle a ainsi mené une enquête auprès de quatre familles franco-chinoises, dont le père est français et la mère chinoise. Actuellement, l'intérêt des chercheurs pour l'étude des familles chinoises est en constante augmentation. Cette tendance est alimentée par la montée en importance du mandarin à l'échelle mondiale,

²⁵ HAQUE (Shahzaman), *op. cit.*

²⁶ BODART (Noémie), *Enquête sociolinguistique sur les politiques familiales dans deux communes à facilités linguistiques (Malmedy-Amel)*, Université de Liège, Mémoire présenté en Faculté de Philosophie et lettres, 2020.

que ce soit sur le marché du travail ou dans la vie quotidienne. La transmission de cette langue pose un défi majeur, parce qu'elle implique non seulement l'oralité, mais aussi l'apprentissage d'une écriture complexe. En effet, la compétence en écriture chinoise est souvent mesurée par la capacité d'un individu à reconnaître et à reproduire un certain nombre de caractères chinois. De plus, les parents, animés par de grandes ambitions de transmission, ont souvent tendance à influencer de manière significative sur l'apprentissage de leurs enfants²⁷. Une particularité notable révélée par cette étude est que, contrairement aux attentes véhiculées par la société patriarcale, où l'accent est généralement mis en premier lieu sur les origines paternelles, dans ces familles, ce sont les maris qui jouent un rôle prépondérant dans la promotion de la transmission du mandarin, la langue d'origine des mères.

L'année suivante, Ali Ennasiri a effectué des recherches auprès de soixante parents d'origine maghrébine répondant à des critères spécifiques : faire partie de familles vivant en France et ayant une maîtrise de plusieurs langues, mais aussi parents d'enfants fréquentant des cours d'arabe. Ces parents ont rempli un questionnaire visant à examiner la manière dont ils mettent en place leurs politiques linguistiques familiales pour enseigner la langue arabe à leurs enfants et ainsi transmettre leur culture. Ce qui distingue cette enquête parmi les nombreuses réalisées auprès de locuteurs arabophones, c'est qu'elle adopte une approche quantitative plutôt que qualitative. Ali Ennasiri s'est penché sur les actions et stratégies adoptées par les parents pour enseigner leur langue d'origine à leurs enfants en se penchant sur un grand échantillon de familles plutôt que sur des cas individuels, dans le but de formuler des conclusions générales. Il a constaté que la plupart des parents utilisent généralement l'alternance entre le français et l'arabe dans leurs communications familiales. En outre, ces derniers cherchent à maintenir un lien avec le pays d'origine, que ce soit par le biais de contacts avec les grands-parents ou de voyages, tout en inscrivant leurs enfants à des cours d'arabe en France²⁸.

²⁷ WANG (Nanfei), « Les politiques linguistiques familiales dans les familles franco-chinoises : les aspirations et les motivations parentales de la transmission du mandarin », *Langage et société*, n° 176, 2022/2, pp. 163-184.

²⁸ ENNASIRI (Ali), « La mise en œuvre de la politique linguistique familiale dans des familles plurilingues d'origine maghrébine en France », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], n° 21-3, 2023.

Ces études, qui ne constituent qu'un échantillon restreint parmi la multitude de recherches sur les politiques linguistiques familiales, mettent en évidence la manière dont les parents investissent dans la préservation et la transmission de leur héritage culturel, en particulier lorsqu'ils favorisent l'acquisition de plusieurs langues chez leurs enfants et mettent en œuvre une politique linguistique au sein de la famille. Ils soulignent l'importance qu'ils accordent à leur langue première et à la culture qui lui est associée, souhaitant ardemment que leurs enfants les valorisent de la même manière. Cependant, à mesure que les générations passent, il peut y avoir un décalage entre les primo-arrivants et leurs descendants. Cette différence suscite de plus en plus l'intérêt de chercheurs qui se penchent sur l'attachement identitaire et culturel des enfants.

En 2007, Anna Pitchouguine a mené des recherches auprès de sept familles mixtes, dont trois avec un père migrant et quatre avec une mère migrante. Dans ses conclusions, elle remarque notamment que lorsque la mère est migrante, la transmission de la langue et de la culture étrangère semble se faire plus aisément. Cette observation met en évidence une différence de perspective entre les mères et les pères : les premières voient souvent cette transmission comme quelque chose de naturel, tandis que les seconds mettent en avant les aspects pratiques et les avantages du bilinguisme²⁹.

En 2012, Luc Biichlé a exploré la transmission des langues et des identités dans des contextes migratoires en se concentrant sur deux familles françaises d'origine berbère. Il a mené des entretiens avec tous les membres de ces familles sur trois générations. Son étude met notamment en évidence une distinction entre la transmission de la langue et celle de l'identité : tandis que la transmission de la langue d'origine diminue entre la deuxième et la troisième génération, la pluralité identitaire persiste souvent³⁰. C'est précisément la disparité entre les générations qui nous a poussés à initier cette recherche. Nous avons été intriguées par le fait que de nombreux individus de la troisième

²⁹ PITCHOUGUINE (Anna), « Transmission de l'identité culturelle et de la langue au sein des familles mixtes », *L'Autre*, vol. 8, n° 3, 2003, pp. 141-144.

³⁰ BIICHLÉ (Luc), « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire. Le cas de deux familles de France d'origine berbère », *Hommes & migrations*, n° 1295, 2012, pp. 66-76.

génération d'immigrants semblaient revendiquer leur origine presque autant, voire plus, que leur pays d'accueil, même sans nécessairement maîtriser la langue associée.

En 2020, Iris Ntore a étudié les pratiques linguistiques des familles burundaises et sénégalaises vivant à Québec en menant des entretiens avec trente familles. L'étude révèle une valorisation du plurilinguisme, où chaque idiome a son utilité, ainsi qu'une prise de conscience chez les parents de leur identité distincte par rapport à leurs enfants, qui possèdent une double culture. De plus, elle souligne également une dualité dans le discours des parents, qui souhaitent à la fois transmettre leur langue et favoriser l'intégration de leurs enfants dans la société québécoise³¹. Cette recherche adopte un angle différent des autres. Elle analyse les données à travers la sociolinguistique et l'interactionnisme symbolique. Cette seconde approche, issue de la sociologie et de la pragmatique américaine, explore comment les individus accordent des significations symboliques aux interactions sociales et la manière dont ces significations influencent leurs comportements³².

Ainsi, à travers la consultation de divers articles, nous avons pu découvrir un éventail de perspectives sur la manière dont les familles issues de l'immigration abordent leur politique linguistique, ainsi que sur les enjeux qui y sont associés. Parmi ces enjeux, on retrouve notamment le rôle différencié des parents selon leur sexe, les défis liés à la transmission linguistique aux enfants, notamment en ce qui concerne la langue utilisée à l'école, et bien d'autres encore. En somme, ces politiques linguistiques émanent souvent du désir profond des parents de préserver et de transmettre leur culture et leur langue à leurs enfants, ce qui soulève des questions intéressantes sur l'attachement identitaire des enfants à ces héritages culturels. Par ailleurs, les recherches menées ont également mis en lumière les avantages d'une approche qualitative, avantages mis en évidence dans la section portant sur la méthodologie.

³¹ NTORE (Iris), « Enfants d'ici, parents d'ailleurs : plurilinguisme et enjeux identitaires dans des familles originaires du Burundi et du Sénégal à Québec », *Aspects sociologiques*, vol. 25, n° 2, 2020, pp. 41-65.

³² *Ibid.*, p. 47.

3. Quelques notions clés

Une politique linguistique familiale suppose une série de concepts essentiels qui seront régulièrement évoqués dans les analyses. Par conséquent, cette section vise à clarifier et à mettre en lumière ces notions fondamentales afin de faciliter la compréhension des chapitres à venir.

Dans une première étape, la démarche d'analyse d'une politique linguistique familiale implique la description des différentes langues impliquées. Ces langues englobent, d'une part, la langue généralement dite *maternelle*, que nous qualifierons de *première* dans le but d'éviter les écueils liés aux notions de genre et au rôle attribué à la mère en tant qu'agent de transmission, souvent associées à la terminologie *langue maternelle*. D'autre part, on retrouve la langue familiale. En plus de ces deux langues, il y a également la langue dominante, qui englobe un cadre plus vaste que le contexte familial.

La langue première, connue également sous le nom de langue d'origine, est traditionnellement définie comme la langue parlée dans le pays d'origine du locuteur, acquise dès l'enfance lors de son apprentissage du langage³³. Cependant, cette définition nous semble un peu vague. En effet, que se passe-t-il lorsque des familles choisissent d'enseigner à leurs enfants une langue différente de celle qu'ils apprendront à l'école, en usage dans le pays, avant même leur entrée dans le système éducatif ? Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons adopté la définition de Madhura Joshi, que nous avons étendue à tous nos participants. Selon cette définition, la langue première correspond à la langue utilisée par les témoins avec leurs parents. Cette vision souligne l'association directe entre la langue première et un individu auquel elle se rapporte. Par contraste, la langue familiale est une notion qui n'a de sens que dans un contexte impliquant plusieurs personnes. Elle se caractérise par les langues adoptées et utilisées au sein du foyer entre les conjoints et les enfants³⁴.

³³ DUBOIS (Jean), GUESPIN (Louis) et al, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2001, p. 266.

³⁴ JOSHI (Madhura), *op. cit.*, p. 41.

La langue dominante, quant à elle, s'inscrit dans des contextes plurilingues où les langues acquièrent différents statuts. Par opposition aux langues minoritaires, elle est généralement prédominante dans la communication, l'administration, l'éducation, les médias et d'autres aspects de la vie publique. Son utilisation est répandue dans les écoles et les institutions gouvernementales, et son choix peut varier selon l'histoire coloniale, les migrations et les politiques linguistiques nationales. Par exemple, en Belgique, il y a trois langues officielles : le français, le néerlandais et l'allemand, mais le français est souvent considéré comme la langue dominante en raison de son utilisation répandue dans les institutions politiques et culturelles, ainsi que dans les grandes villes comme Bruxelles. La question de la langue dominante peut parfois générer des tensions politiques ou sociales dans les pays où plusieurs groupes linguistiques cohabitent. Des politiques linguistiques sont alors élaborées pour favoriser l'égalité des langues ou protéger les droits linguistiques des minorités. Globalement, la langue dominante dans les contextes plurilingues est celle qui bénéficie du plus grand prestige social et de l'influence prépondérante dans les sphères politiques, économiques et culturelles.

Toutes ces langues soulèvent la question de la perception des locuteurs à l'égard de leurs propres compétences linguistiques. Celle-ci revêt une importance particulière dans notre étude parce qu'elle impacte directement la formulation de la politique linguistique familiale. En effet, la manière dont les individus évaluent leurs aptitudes dans différentes langues influence la manière dont ils organisent la communication au sein de leur foyer. Leur évaluation de leurs compétences linguistiques détermine la possibilité de communication dans une langue spécifique au sein de la sphère familiale. Par exemple, une compétence considérée comme insuffisante de la langue de l'autre peut entraîner une exclusion partielle des interactions familiales, parce que les conversations dans la langue non maîtrisée deviennent alors incompréhensibles.

En outre, lors de l'élaboration de leur politique linguistique familiale visant à exposer leurs enfants à plusieurs langues, les parents se trouvent face à de nombreuses approches à considérer, comme le souligne Suzanne Romaine qui en répertorie six³⁵. Chaque

³⁵ ROMAINE (Suzanne), « Bilingual language development », dans BARRETT (Martyn), éd., *The development of language*, Hove, Psychology Press, 1999, pp. 253-254.

approche représente une perspective distincte sur la gestion des langues au sein du foyer, déterminée par un ensemble de facteurs incluant notamment les préférences individuelles, les dynamiques familiales, les valeurs culturelles et les contextes sociolinguistiques. Ainsi, ces choix ne sont pas seulement des décisions pratiques, mais aussi des manifestations des identités linguistiques et culturelles des familles. Par exemple, certaines familles peuvent privilégier l'exposition précoce à plusieurs langues dès le plus jeune âge des enfants, tandis que d'autres peuvent opter pour une approche plus séquentielle, introduisant une langue après l'autre en fonction de diverses considérations telles que les ressources disponibles ou les opportunités éducatives. De plus, l'environnement sociolinguistique dans lequel la famille évolue peut également influencer ces choix, qu'il s'agisse d'une communauté multilingue ou d'un contexte où une langue dominante prévaut. Ainsi, l'élaboration d'une politique linguistique familiale ne se résume pas à une simple question de choix de langues, mais reflète une interconnexion complexe entre les valeurs familiales, les contextes sociaux et les aspirations éducatives.

Dès lors, la plupart des familles choisissent d'adopter l'approche « un parent – une langue ». Cette approche, également qualifiée de « Loi de Grammont », vise à instaurer une clarté et une cohérence linguistiques au sein de la famille en encourageant chaque membre à s'exprimer dans une langue spécifique. Généralement, cette décision est prise lorsque les parents ont des langues premières différentes, l'une étant celle du lieu de résidence tandis que l'autre correspond à la langue d'origine de l'autre parent. Par exemple, dans une famille où le père parle français et la mère, d'origine chinoise, parle mandarin, les parents vont décider de communiquer chacun dans leur langue respective avec l'enfant. Ainsi, le père s'adresse toujours à l'enfant en français, tandis que la mère utilise exclusivement le mandarin. De cette manière, chaque langue est associée à un parent distinct dans l'esprit de l'enfant³⁶. Selon Annick Comblain, cette méthode favorise un développement linguistique naturel et équilibré chez l'enfant. Elle prévient également efficacement le mélange indésirable des langues chez les enfants en apprentissage³⁷.

³⁶ ROMAINE (Suzanne), *op. cit.*, p. 253.

³⁷ COMBLAIN (Annick), *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues : entre idées reçues et fausses croyances*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2023. p. 38.

Toutefois, bien qu'elle soit largement adoptée, il est important de noter qu'elle n'est pas la seule manière efficace de favoriser le bilinguisme chez les enfants³⁸.

D'autres parents privilégient plutôt une méthode dite « un environnement – une langue ». Dans cette optique, le choix de la langue dépend principalement du contexte environnemental. Cela serait le cas par exemple d'une famille où la langue dominante du pays est le français, mais où l'un des parents parle l'espagnol et l'autre parent français. De cette manière, à la maison, la famille utilise exclusivement l'espagnol, offrant ainsi à l'enfant une immersion linguistique dans cette langue. En revanche, à l'extérieur du foyer, notamment à l'école et dans d'autres contextes sociaux, l'enfant est exposé au français, la langue dominante du pays. Cette approche permet à l'enfant de développer des compétences linguistiques dans les deux langues de manière équilibrée, en lui offrant un environnement familial où l'espagnol est la langue principale, tout en lui permettant de s'adapter à la langue dominante dans les interactions sociales en dehors de la maison³⁹.

Par ailleurs, certains parents, même s'ils partagent la même langue première, qui diffère de celle du lieu de résidence, font le choix d'adopter une approche dite « langue non dominante parlée à la maison – pas de soutien de la communauté ». Cette décision peut être à la fois un défi et une opportunité pour promouvoir l'usage d'une langue moins pratiquée dans d'autres contextes⁴⁰. Par exemple, dans une famille où les parents ont tous deux le russe comme langue première mais résident dans un pays où l'anglais est dominant, ils peuvent choisir de communiquer exclusivement en russe avec leur enfant à la maison. Ils espèrent ainsi que leur enfant maîtrise pleinement le russe tout en s'adaptant à l'anglais dans d'autres environnements sociaux.

Dans une situation similaire, où, cette fois, plusieurs langues non dominantes sont utilisées à la maison, d'autres parents choisissent plutôt la méthode « langues non dominantes parlées à la maison – pas de soutien de la communauté ». Cela implique une gestion habile des multiples langues familiales pour maintenir un équilibre harmonieux.

³⁸ COMBLAIN (Annick), *op. cit.*, p. 246.

³⁹ ROMAINE (Suzanne), *op. cit.*, pp. 253-254.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 254.

Dans ce cas, chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa langue première respective, toutes deux étant différentes de la langue dominante du lieu de résidence⁴¹. Par exemple, dans une famille où le père parle arabe, la mère parle mandarin et ils résident dans un pays où le français est la langue dominante, chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa langue première respective. Ainsi, l'enfant est exposé à l'arabe et au mandarin à la maison, lui offrant ainsi une immersion linguistique dans ces langues, même en l'absence de soutien de la communauté pour ces langues non dominantes.

Dans certains cas, les parents eux-mêmes ne sont pas des locuteurs natifs d'une des langues familiales, ce qui amène à une autre approche pour la gestion linguistique familiale. Dans une famille où les parents parlent français et résident en France où le français est la langue dominante, ils peuvent choisir l'approche « parents non-locuteurs natifs de la langue parlée à la maison ». Dans ce cas, un des parents décide de communiquer exclusivement avec l'enfant dans une autre langue à la maison, par exemple, en anglais. Ainsi, malgré le fait que l'anglais ne soit ni sa langue première ni celle du lieu de résidence, il contribue activement à l'utilisation de cette langue au sein de la famille⁴².

Enfin, il existe un autre système où les frontières linguistiques sont délibérément floues, appelé « alternance codique ». *Alternance codique* est utilisé ici comme un terme générique englobant diverses autres expressions telles que le *mélange de codes*, le *code-switching*, le *code-mixing*, le *mélange de langues*, le *langage mixing*, etc⁴³. Avec ce type d'approche, les deux parents doivent être bilingues et la famille adopte un mode de communication où les deux langues se chevauchent et se mêlent dans un échange linguistique animé⁴⁴. Dans cette dynamique, les deux langues sont utilisées simultanément au sein d'une même conversation, créant ainsi un environnement linguistique riche et diversifié pour l'enfant. Cette approche favorise une grande

⁴¹ ROMAINE (Suzanne), *op. cit.*, p. 254.

⁴² *Ibid.*, p. 254.

⁴³ ALBY (Sophie), « Alternances et mélanges codique », dans SIMONIN (Jacky), WHARTON (Sylvie), éd., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Édition, 2013, p. 43.

⁴⁴ ROMAINE (Suzanne), *op. cit.*, p. 254.

flexibilité linguistique et encourage l'expression naturelle dans les deux langues. Cependant, il est essentiel que tous les membres de la famille soient à l'aise avec ce mode de communication pour qu'il soit efficace. Dans ce contexte, il convient également de noter que ces changements de langue peuvent revêtir des fonctions pragmatiques spécifiques au sein des conversations. Ces fonctions pragmatiques peuvent être variées et multifonctionnelles, influencées par divers facteurs tels que l'expression d'une émotion spécifique, la relation particulière entre l'interlocuteur et le sujet de discussion abordé, etc. Par exemple, lorsqu'un locuteur exprime de la colère, il a tendance à le faire dans une langue précise, parce que celle-ci est chargée d'une signification pragmatique spécifique associée à cette émotion.

Finalement, la transmission du bilinguisme au sein des familles peut s'opérer selon deux modalités distinctes, qualifiées de « forte » et de « faible » par Anne Unterreiner⁴⁵. La transmission dite « forte » vise une acquisition complète de la langue du parent migrant, impliquant un engagement conséquent et des stratégies orientées vers une maîtrise approfondie de cette langue. En revanche, la transmission dite « faible » se caractérise par une absence ou une tentative avortée de transmission linguistique⁴⁶. Cette situation est souvent observée lorsque les parents migrent jeunes dans une communauté où les deux langues qu'ils connaissent sont pratiquées, offrant ainsi un choix entre les deux langues. La dynamique de la transmission linguistique est toutefois influencée par une multitude de facteurs, notamment la relation conjugale, l'expérience personnelle des parents, leur capacité d'intégration et leur crainte éventuelle des discriminations que pourraient subir leurs enfants dans le contexte d'immigration⁴⁷. Généralement, les parents qui sont arrivés à l'âge adulte dans le pays d'accueil sont davantage enclins à réussir une transmission forte de leur langue d'origine.

Cette démarche requiert un engagement constant pour préserver la langue minoritaire et instaurer des liens avec des institutions appropriées. Ces efforts peuvent notamment

⁴⁵ UNTERREINER (Anne), *op. cit.*, p. 99.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 99.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 103-105.

englober la scolarisation des enfants dans des établissements favorisant l'apprentissage de la langue d'origine, tant à l'oral qu'à l'écrit.

La position de l'enfant au sein de la fratrie est également un facteur à considérer puisqu'il exerce une influence significative. Traditionnellement, les aînés et les enfants uniques ont davantage de probabilités de recevoir la langue du parent migrant que leurs cadets. Cette tendance peut être modulée par le niveau de compétence linguistique du parent migrant dans la langue du pays d'accueil. En effet, plus ce dernier maîtrise la langue locale, moins il ressentira le besoin de recourir à sa langue d'origine. Par conséquent, la durée de résidence et l'amélioration du niveau de langue du parent migrant influent directement sur les interactions linguistiques au sein de la famille⁴⁸.

De plus, l'émergence de la langue du pays de résidence en tant que langue dominante est quasiment inévitable, parce qu'elle devient également la langue privilégiée dans les interactions avec les pairs et à l'école. Cette transition entraîne ainsi un défi supplémentaire pour le parent migrant, qui doit redoubler d'efforts pour préserver sa langue et sa culture au sein de la cellule familiale. En effet, l'inscription à l'école marque fréquemment un tournant significatif dans ce parcours d'apprentissage, signalant une phase où la langue du parent migrant peut être reléguée au second plan au profit de la langue prédominante dans le contexte scolaire⁴⁹.

En résumé, cette section théorique a été consacrée à l'exploration de diverses notions clés relatives à notre sujet, établissant ainsi un cadre conceptuel solide pour notre étude. Nous avons commencé par examiner les différentes langues en jeu, tout en tenant compte de l'importance de la perception de la compétence linguistique par les locuteurs. En outre, nous avons observé les différentes approches adoptées par les familles pour gérer la diversité linguistique au sein du foyer, ainsi que les multiples facteurs influençant la transmission des langues. En intégrant ces concepts, nous avons forgé un cadre théorique complet destiné à éclairer notre analyse des pratiques linguistiques familiales au sein des foyers plurilingues issus de l'immigration.

⁴⁸ UNTERREINER (Anne), *op. cit.*, pp. 101-103.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 97-102.

4. Méthodologie

Après avoir examiné plusieurs articles portant sur les politiques linguistiques familiales, nous avons décidé d'opter pour une approche d'enquête qualitative plutôt que quantitative. Cette décision est motivée par les nombreux avantages qu'offre ce type d'approche reposant sur l'analyse d'un nombre limité de participants. Tout d'abord, cela nous permet d'acquérir une compréhension approfondie de chaque membre des familles faisant partie de notre étude. En effet, cette méthode nous permet d'explorer en profondeur les opinions, attitudes, motivations et comportements de chaque participant, offrant ainsi une compréhension plus détaillée des nuances et des contextes qui échappent souvent aux méthodes quantitatives. De plus, l'approche qualitative offre une flexibilité permettant d'ajuster les questions et les approches en fonction des réponses de chaque participant. Bien que la préparation et le cadre de base de tous les entretiens demeurent les mêmes, chaque entretien effectué auprès des différentes familles est unique. Enfin, cette méthode permet une réelle attention portée à chaque participant individuellement, favorisant des réponses spontanées et détaillées. Par conséquent, toutes les analyses de cette étude reposent sur les réponses subjectives de nos participants, qui constituent l'élément central de notre travail.

Dans un premier temps, nous avons élaboré le type d'entretien sur lequel reposent nos interactions avec les familles. À cette fin, nous avons consulté deux références importantes : *La linguistique de terrain. Méthode et enquête*⁵⁰ de Philippe Blanchet, ainsi que *L'enquête sociolinguistique*⁵¹ publiée par Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont en 1999.

La première nous a éclairées sur diverses approches d'entretien dans le cadre d'une étude qualitative, notamment l'observation participante, l'entretien semi-directif ou directif. L'observation participante implique une immersion directe du chercheur dans les interactions sociales et linguistiques du groupe étudié, permettant ainsi la collecte de

⁵⁰ BLANCHET (Philippe), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, Rennes, Éditions Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact linguistique », 2012.

⁵¹ CALVET (Jean-Louis) et DUMONT (Pierre), *L'Enquête sociolinguistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 1999.

données dans des contextes naturels et spontanés⁵². Cependant, étant incompetentes dans les langues parlées par nos familles, cette méthode nous a semblé relativement complexe à mettre en œuvre. Ainsi, les deux autres approches, les entretiens semi-directifs et directifs, nous ont paru plus praticables dans le cadre de notre étude. Dans ces types d'entretiens, l'enquêteur se présente comme tel, de manière explicite, et interroge les participants sur la base d'un questionnaire établi au préalable ou d'une trame d'entretien. La différence entre les deux réside dans le type de questions posées : les entretiens semi-directifs comportent des questions ouvertes, tandis que les entretiens directifs se concentrent plutôt sur des questions fermées avec des réponses prédéterminées⁵³. Étant donné notre intérêt pour les réponses spontanées des participants, ainsi que pour leurs anecdotes et réflexions sur leur gestion des langues au quotidien, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Par ailleurs, ces entretiens se dérouleront en groupe, rassemblant ainsi tous les membres de la famille simultanément. Cette approche favorise une réponse collective aux questions posées, encourageant ainsi la communication et suscitant le débat sur certains sujets. Chaque individu est libre d'interagir à tout moment, ce qui permet à chacun de réagir en cas de désaccord avec une réponse donnée par un autre membre de la famille ou s'il souhaite apporter un complément d'information.

En outre, Philippe Blanchet promeut dans son ouvrage une approche comparative, qui présente deux avantages principaux : elle minimise les préjugés liés à l'implication personnelle du chercheur en le poussant à comparer différents cas, ce qui favorise une perspective plus objective, et elle favorise une meilleure compréhension en facilitant l'élaboration d'une synthèse interprétative relativement globale⁵⁴. Nous suivrons également cette approche lors de l'analyse de nos entretiens, en comparant les diverses données verbales recueillies auprès de nos participants afin d'évaluer et de comparer les politiques linguistiques familiales de chacun.

L'ouvrage *L'enquête sociolinguistique*, pour sa part, nous a guidées dans l'élaboration précise du questionnaire qui servira de base à nos entretiens. Il traite de divers aspects tels

⁵² BLANCHET (Philippe), *op. cit.*, p. 46.

⁵³ *Ibid.*, p. 52.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 65-66.

que les objectifs du questionnaire (établir des hypothèses tout en maintenant un standard de questions), les types de questions (distinguant les questions d'opinion des questions de fait ainsi que les questions ouvertes des questions fermées) et la construction du questionnaire. Il explique notamment que le but des questionnaires est d'obtenir un maximum d'informations pertinentes en posant des questions adéquates. En ce qui concerne la conduite des entretiens, il est recommandé, dans la mesure du possible, de les réaliser dans des conditions uniformes et de ne pas dépasser une durée d'une heure, notamment s'ils ont lieu au domicile des participants⁵⁵.

Suite à ces recherches, nous avons donc élaboré notre guide d'entretien. Celui-ci débute par quelques questions fermées visant à recueillir les informations principales sur nos participants ainsi que leur parcours de vie (langue première, pays d'origine, âge, lieu de résidence, etc.). Ensuite, il est principalement composé de questions ouvertes afin de récolter le plus de matériaux verbaux possibles, tels que des anecdotes, des réflexions, des opinions sur certains sujets, etc. De plus, les questions ouvertes facilitent le débat et donc les interactions entre les différents membres de la famille. Ces moments d'échange entre les membres de nos familles revêtent un intérêt particulier dans le cadre de notre étude, puisqu'ils nous permettent notamment d'accéder à certains fragments de leurs pratiques réelles. En effet, avec ce type d'entretiens, il est rare de pouvoir observer directement ces pratiques, puisque toutes nos analyses sont basées sur les déclarations de nos participants. Ainsi, nous avons principalement accès à leurs pratiques déclarées et non à leurs pratiques réelles.

Le guide d'entretien est structuré en trois axes principaux : l'organisation de la politique linguistique familiale ; les contextes sociaux en dehors du foyer ainsi que ceux à l'école ; enfin, la charge affective associée à la culture et à la langue première. Son objectif est d'obtenir des matériaux verbaux aussi précis que possible sur la gestion des langues, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer, ainsi que sur l'attachement identitaire des enfants à cette culture, qui diffère de celle de leur lieu de vie.

⁵⁵ CALVET (Jean-Louis) et DUMONT (Pierre), *op. cit.*, pp. 15-21.

Cette étude a été menée au cours du deuxième quadrimestre, principalement en février et mars 2024. Pour ce faire, nous avons publié une annonce sur les réseaux sociaux détaillant le type de recherche, les familles dont nous avons besoin, ainsi que le déroulement de l'enquête. Par la suite, un membre de chaque famille nous a contactées en réponse à cette annonce. Ces membres ont alors agi en tant qu'intermédiaires en nous présentant aux autres membres de leur famille. Il convient de noter qu'à l'exception d'une famille, les personnes de contact occupent toutes le rôle d'enfants au sein de leur famille. Par conséquent, ils ne sont pas nécessairement les décideurs en ce qui concerne leurs politiques linguistiques familiales. Ensuite, après avoir échangé longuement avec chacune de ces personnes de contact, nous avons fixé les rendez-vous pour les entretiens.

En raison de divers facteurs tels que la distance et la disponibilité des participants, la plupart des entretiens ont eu lieu en ligne via la plateforme *Microsoft Teams*. Bien que la dynamique ne soit pas la même qu'en présentiel, nous n'avons pas observé de réticence de la part des participants, les conversations se déroulant de manière fluide. De plus, depuis la période du COVID-19, ces systèmes sont devenus omniprésents dans nos vies, la plupart des personnes étant habituées à leur utilisation. En effet, la plupart des enfants concernés par notre enquête étant déjà des adolescents ou des jeunes adultes, ils sont familiers avec les plateformes en ligne et se sentent aussi à l'aise qu'en face-à-face. Il en va de même pour les parents, qui, comme beaucoup nous l'ont expliqué, sont habitués au télétravail et aux interactions en ligne. Aucun entretien n'a dépassé une heure, la majorité se situant aux alentours de quarante-cinq minutes. Nous avons ainsi pu recueillir tout le matériau nécessaire. De plus, les personnes de contact de chaque famille se sont montrées très réactives, ce qui a contribué au bon déroulement de l'étude.

Après avoir mené les entretiens, notre travail s'est poursuivi avec la phase de retranscription des échanges. Pour cette tâche, nous avons adopté la convention ICOR⁵⁶, une approche rigoureuse visant à refléter de manière impartiale et objective les phénomènes vocaux. Cette convention requiert l'utilisation de la police *courrier new* de taille 10, garantissant une uniformité dans la présentation des caractères (qui possèdent

⁵⁶ BERT (Michel), BRUXELLES (Sylvie), ETIENNE (Carole) et al., *Convention ICOR*, Université de Lyon, mise à jour en janvier 2013.

la même largeur et la même hauteur), assurant ainsi une représentation précise des dialogues. Dans cette perspective, l'alignement justifié est proscrit, tandis que l'utilisation des majuscules est strictement limitée, réservée uniquement pour marquer des saillances perceptuelles. De même, les mises en forme préétablies ainsi que les substitutions automatiques sont à éviter. Les aspects propres à l'oralité, tels que les pauses, les aspirations et expirations, les prosodies, les rires, etc., sont transcrits selon des normes spécifiques, disponibles dans les annexes dans le but d'une meilleure compréhension⁵⁷. L'objectif principal de cette approche est de permettre au lecteur de s'immerger dans l'atmosphère même de la conversation orale.

En dernier lieu, afin d'éviter des annexes excessivement longues, seuls les extraits significatifs des entretiens ayant été examinés au cours de la recherche seront transcrits. Ces extraits seront intégrés soit directement dans le texte lorsque leur présence est justifiée, soit dans les annexes, et seront systématiquement signalés par une note en bas de page. Cette approche permettra de fournir aux lecteurs un accès immédiat aux moments clés des entretiens tout en préservant la concision et la clarté du document principal.

⁵⁷ Cf. Annexe 5.

5. Présentation du corpus

Pour réaliser cette recherche, nous avons interrogé huit familles dont les témoignages servent de fondement à nos analyses. Nous les présenterons dans le présent chapitre. Nous adoptons la définition de la famille proposée par Noémie Bodart, qui la décrit comme « un ensemble constitué par un couple de parents et leurs enfants ». Elle précise, sur la base de l'article d'Anne Unterreiner⁵⁸, que le terme *enfant* est utilisé de manière générationnelle, se référant à la position occupée par l'enfant au sein de la famille plutôt qu'à son âge⁵⁹.

Les familles interrogées sont toutes issues de l'immigration, la plupart étant venues en Belgique dans le but de travailler et d'améliorer leur qualité de vie. Leurs origines sont diverses : Hongrie, Allemagne, Espagne, Portugal, Russie et Sicile. Les enfants participants à l'étude sont principalement des adolescents et de jeunes adultes, majoritairement de la deuxième génération. Nous avons rencontré des difficultés pour recruter des participants au-delà de la deuxième génération, parce qu'au fil du temps, les familles immigrées accordent de moins en moins d'importance au bilinguisme de leurs enfants, contrairement à leur attachement culturel, qui demeure fort. Par conséquent, la maîtrise de la langue d'origine diminue progressivement : la plupart des individus de la troisième génération d'immigrés comprennent leur langue d'origine, mais ne la parlent plus, ou très rarement.

Ainsi, les enfants interrogés sont soit nés en Belgique, soit nés dans leur pays d'origine. Dans ce dernier cas, ils sont venus vivre avec leurs parents en Belgique à un très jeune âge. Par conséquent, ils ont peu ou pas de souvenirs de leur enfance dans leur pays d'origine et ont été scolarisés principalement en Belgique.

En ce qui concerne les parents, ils forment des couples mixtes ou des couples non-mixtes sur le plan linguistique, facteur qui influence grandement la création d'une politique linguistique familiale. En effet, il est plus aisé pour deux parents ayant la même langue

⁵⁸ UNTERREINER (Anne), *op. cit.*, p. 97.

⁵⁹ BODART (Noémie), *op. cit.*, p. 19.

d'origine de transmettre cette langue à leurs enfants que pour deux parents de diverses origines linguistiques. Dans les couples mixtes où la langue première est automatiquement minoritaire par rapport à celle de l'autre conjoint, maintenir le bilinguisme se révèle être un défi dès les premières interactions en dehors du cercle familial. Communiquer dans sa langue devant des tiers qui ne la comprennent pas – que ce soit avec la belle-famille, les amis ou dans des contextes publics – est souvent une source d'embarras pour de nombreux individus⁶⁰.

Cependant, la terminologie « couple mixte » ou « non-mixte » pose problème, parce qu'il est difficile de la définir et de la catégoriser précisément. Le sens du terme « mixte » dépend des critères utilisés pour définir l'appartenance à un groupe, tels que la nationalité, l'ethnicité, la religion, etc. De plus, dans des sociétés segmentées par des divisions ethniques, religieuses ou économiques, les unions entre différents groupes peuvent avoir des implications politiques et sociales importantes⁶¹. Par exemple, en Afrique du Sud pendant l'apartheid, les unions entre Noirs et Blancs étaient considérées comme un défi au système de ségrégation raciale. Elles étaient non seulement politiquement chargées, mais aussi interdites par la loi. Ces unions étaient perçues comme des actes de résistance contre la politique discriminatoire du gouvernement⁶². Ainsi, pour clarifier cette complexité, nous avons choisi d'utiliser le critère linguistique pour définir la mixité dans notre étude. De cette manière, les couples mixtes sont constitués de parents ayant des langues premières différentes, tandis que les couples non-mixtes partagent la même langue première.

Toutefois, il convient de souligner que, parmi les éléments qui définissent les familles, l'origine des parents n'est pas l'unique facteur déterminant. L'histoire familiale ne se limite pas à cela, mais est plutôt influencée par de nombreux autres éléments et événements tels que les séparations, les déménagements, les retours au pays d'origine, les

⁶⁰ ABDELILAH-BAUER (Barbara), *Le défi des enfants bilingues*, Paris, La Découverte, 2015, p. 169.

⁶¹ RODRIGUEZ-GARCIA (Dan), « Considérations théorico-méthodologiques autour de la mixité », *Enfances, Familles, Générations*, n° 17, 2012, pp. 44-46.

⁶² *Ibid.*, p. 46.

déplacements dans d'autres pays, etc. En conséquence, chaque famille est unique et comporte ses propres spécificités.

Nous allons désormais présenter nos familles en fournissant plus de détails. Conformément à la convention ICOR⁶³ mentionnée précédemment, toutes les données concernant nos témoins ont été anonymisées. Leurs prénoms ont été remplacés par des pseudonymes qui, dans la mesure du possible, conservent le même nombre de syllabes et une consonnance similaire, tandis que leurs noms de famille ont été abrégés avec l'apocope « FAM » suivi d'une lettre attribuée selon l'ordre alphabétique. Ainsi, nos familles vont de la lettre A à H. Pour ce qui est du lieu de résidence, nous avons choisi de généraliser toutes les informations à la province de Liège, étant donné que nos analyses ne dépendent pas spécifiquement de ce critère, sauf pour une seule famille, la FAM F. En effet, leur lieu de résidence a eu un impact sur l'apprentissage des langues de leurs enfants, puisqu'étant proches de la région flamande, ils ont choisi de scolariser leur enfant en néerlandais. Pour préserver leur anonymat, nous avons donc remplacé leur véritable lieu de résidence par une autre ville située à la frontière néerlandophone.

Les parents de la FAM A, Gyula et Marie, sont divorcés. Cependant, pendant les quinze premières années de sa vie, Pierre, l'enfant né en 2000 de cette union, a vécu avec ses deux parents. Gyula et Marie formaient un couple mixte et n'avaient donc pas la même langue première : Gyula est né en Hongrie et est arrivé en Belgique en 1988 à l'âge de seize ans, tandis que Marie est Belge. Après leur séparation en 2015, Gyula s'est installé en Belgique avec une nouvelle compagne hongroise nommée Solène. Ils forment donc un couple non-mixte. Ensemble, ils ont eu deux enfants : Armin (né en 2011) et Lisa (née en 2016), et ont vécu en Belgique dans un premier temps. À l'heure actuelle, le couple et leurs enfants résident en Hongrie, où Pierre leur rend régulièrement visite. La situation linguistique des deux plus jeunes enfants est donc différente de celle de leur frère aîné : ils ont le hongrois comme langue familiale et ont appris le français de leur père.

Avant la séparation, les langues familiales de la FAM A sont donc le français et le hongrois. Au cours de ces échanges mixtes, chaque membre de la famille conserve sa

⁶³ BERT (Michel), BRUXELLES (Sylvie), ETIENNE (Carole) et al., *op. cit.*

langue attribuée : le français est utilisé au sein du couple et entre la mère et Pierre – Marie étant née en Belgique, elle comprend mais parle très peu le hongrois – tandis que le hongrois est utilisé entre Gyula et Pierre. Une fois les parents séparés et Lisa et Armin nés, la dynamique s'inverse dans la deuxième famille de Gyula. La langue familiale devient le hongrois, et toute la famille communique en hongrois. Cependant, lorsque les enfants interagissent avec leur père ou leur demi-frère, ils utilisent le français.

Notre étude se focalisera sur le discours que tient la FAM A sur la période qui court jusqu'en 2015, et donc, avant la séparation des parents. Toutefois, nous ne négligerons pas non plus la situation actuelle de la famille recomposée par le père.

La FAM B, quant à elle, est composée de deux parents, Jacqueline et Gabriel, et de deux enfants, Joséphine (née en 2001) et Louis (né en 2003), tous deux nés en Belgique. Jacqueline et Gabriel forment un couple mixte, ils n'ont donc pas la même langue d'origine. En effet, bien que née en Belgique, Jacqueline parle allemand avec ses parents et considère cette langue comme sa langue première, tandis que Gabriel parle uniquement français.

La langue principale au sein de la FAM B est le français, puisque Gabriel comprend très peu l'allemand. Les échanges entre le couple ainsi que ceux entre les enfants se déroulent également en français. Seules les conversations entre la mère et ses enfants se déroulent en allemand. Ainsi, Jacqueline, Joséphine et Louis sont tous bilingues français-allemand.

La FAM C est constituée de deux parents, Jean et Livia, ainsi que de quatre enfants : Lisandro (né en 1996), Alba (née en 2001), Marie (née en 2004) et Lucio (né en 2005). Bien que les parents soient divorcés, ils ont vécu ensemble jusqu'en 2012. La langue première de Livia est le portugais, qu'elle a transmis à ses enfants, les rendant ainsi tous bilingues français-portugais. Souhaitant leur transmettre sa culture, elle leur a enseigné la langue principalement à travers des livres ou des chansons. Cependant, dans leurs interactions quotidiennes, ils utilisent le français dans le but d'améliorer l'apprentissage de Livia, qui suit des cours depuis quelques années. Ainsi, la langue familiale est le français.

La famille D se compose de deux parents, Sylvie et Javier, ainsi que de quatre enfants : Diego (né en 1996), Marta (née en 1997), Sofia (née en 2000) et Camilla (née en 2001).

Le père, d'origine espagnole, et la mère, belge, ont tous deux résidé au Portugal avant de s'installer à Liège. Javier est né à Cuba, puis a immigré à Madrid en raison des conditions économiques difficiles de son pays d'origine. C'est là qu'il a rencontré Sylvie, qui avait décidé d'étudier l'espagnol après avoir terminé ses études à Liège. Cependant, l'année suivante, Sylvie est partie enseigner le français à Porto. Pendant un certain temps, ils ont maintenu une relation à distance en faisant des allers-retours pour se voir, mais par la suite, ils ont choisi de s'installer ensemble à Porto. C'est là qu'ils ont donné naissance à leurs quatre enfants.

En ce qui concerne les langues, les parents ont choisi de parler espagnol entre eux depuis leur rencontre, puisqu'ils avaient l'habitude de le faire à Madrid. Néanmoins, le père a également appris le français à l'école et est donc tout à fait capable de le parler et de le comprendre. Il est parfaitement plurilingue espagnol, français et portugais, tout comme la mère. Lorsque leurs enfants sont nés, chacun des parents parlait sa langue d'origine avec eux : le père en espagnol et la mère en français. Par conséquent, les enfants étaient bilingues français-espagnol. De plus, le portugais s'est ajouté dans les premières années de leur vie, lorsqu'ils ont commencé à fréquenter l'école au Portugal. Cependant, une fois établis en Belgique, les enfants n'ont pas continué à pratiquer activement le portugais, à l'exception de Marta qui a gardé contact avec sa marraine vivant là-bas. Ils ne se considèrent donc plus comme des locuteurs actifs du portugais, bien qu'ils conservent de nombreuses notions de la langue. Ainsi, à l'heure actuelle, les interactions familiales se déroulent à la fois en espagnol et en français. En effet, au cours de ces échanges mixtes, chaque membre de la famille conserve sa langue attribuée.

La FAM E se compose de deux parents, Jonathan et Polina, ainsi que de deux enfants, Clarisse (née en 2001) et Virginie (née en 2003). Après leur rencontre, les parents communiquaient uniquement en allemand entre eux. En effet, la mère, Polina, avait étudié l'allemand en Biélorussie et ne maîtrisait pas le français, c'était donc la seule langue qu'elle pouvait parler avec son compagnon et ses beaux-parents. Jonathan, quant à lui, est né en Allemagne de parents belges qui résidaient en Allemagne pour le travail du père de Jonathan. Cependant, il ne parlait pas allemand, parce que ses parents avaient choisi de l'éduquer en français. Il a appris l'allemand plus tard, au cours de sa scolarité, devenant ainsi bilingue en allemand et en français.

Dans un premier temps, la langue principale au sein de la FAM E était donc l'allemand. Cependant, une fois les filles nées, la langue familiale est devenue le français. Les interactions entre le couple se sont déroulées en français, de même que celles entre les enfants. Seules les conversations entre la mère et les filles se déroulaient en russe. Ainsi, Clarisse et Virginie ont évolué dans un environnement bilingue.

Les parents de la FAM F forment un couple mixte. Marc, le père, est originaire de Belgique et parle exclusivement le français, tandis que Mathilde, la mère, est d'origine hongroise et est plurilingue français, hongrois, néerlandais et allemand. Ensemble, ils ont eu deux enfants : Luna, née en 2014, et Sacha, né en 2015. La famille vit à la frontière néerlandophone. Bien que les parents soient récemment divorcés, ils continuent de cohabiter dans la même région.

Les interactions familiales ainsi que les échanges entre le père et les enfants se déroulent en français, puisque Marc ne maîtrise pas le hongrois. En revanche, les conversations entre les enfants, mais aussi celles avec leur mère, se font en hongrois. Une particularité de cette famille est que les enfants sont scolarisés en néerlandais. Par conséquent, une fois les enfants à l'école, le néerlandais s'est également inséré dans les interactions familiales, principalement pour les devoirs.

La FAM G présente des similitudes avec la FAM B. Elle est composée de deux parents, François et Christelle, qui forment un couple mixte franco-allemand. Ils ont deux filles, Émilie (née en 2000) et Camille (née en 2002), toutes deux nées en Belgique.

La langue familiale de la FAM G est le français, François ne comprenant que très peu l'allemand. Les interactions entre le couple ainsi que celles entre les enfants sont donc en français. Seules les conversations entre la mère et ses filles sont en allemand.

Les parents de la FAM H, Lorenzo et Gabriela, sont des primo-arrivants venus de Sicile. Ils forment un couple non-mixte, puisque leur langue première à tous les deux est le sicilien. Même après leur installation en Belgique, ils ont maintenu l'habitude de parler ce dialecte sicilien entre eux. Ils ont décidé de transmettre leur langue première à leurs quatre enfants : Riccardo (né en 1986 en Sicile), Aldo (né en 1987 en Sicile), Manuela (née en 1990 à Liège) et Virginia (née en 1997 en Sicile). Actuellement, les parents sont séparés et les enfants résident principalement chez leur mère en Belgique.

Durant leur vie à six, les langues familiales étaient le français et le sicilien, puisque les interactions intrafamiliales se déroulaient dans les deux langues. Cependant, étant la langue première des parents, le sicilien était davantage dominant dans les échanges. De nos jours, Gabriela parle principalement en sicilien avec ses enfants. Les conversations entre les enfants, quant à elles, se déroulent à la fois en sicilien et en français. En effet, ils alternent fréquemment entre les deux langues au cours de la conversation, parfois même au sein d'une même phrase, en fonction du contexte.

Pour conclure cette section, il est à noter que nous avons inclus en annexe une liste de témoins⁶⁴ et un tableau récapitulatif des langues parlées par chaque membre des familles⁶⁵. Nous ferons référence à ceux-ci en bas de page tout au long des sections suivantes afin de maintenir une cohérence dans l'identification des personnes mentionnées. Cette approche facilitera la compréhension en permettant de consulter rapidement ces tableaux pour clarifier à qui nous faisons référence.

⁶⁴ Cf. Annexe 1.

⁶⁵ Cf. Annexe 2.

6. Analyses détaillées des familles

Lorsque des couples bilingues envisagent d'avoir un enfant, ils sont confrontés à un éventail de questions concernant son éducation linguistique et culturelle. Ils se demandent notamment s'ils devraient privilégier la langue dominante de leur lieu de résidence ou transmettre leur propre patrimoine culturel. Pour les couples mixtes, cette décision est encore plus délicate : comment concilier deux langues et quelles traditions linguistiques prioriser ? Dès les premiers instants, ils doivent prendre des décisions cruciales en matière linguistique et élaborer une politique linguistique familiale. Ces choix sont le fruit d'une réflexion profonde et sont influencés par de nombreux facteurs, à la fois internes et externes, tels que la nécessité de compenser le manque d'exposition à l'une des langues parlées à la maison, ou encore le désir de préserver une identité culturelle et d'appartenir à une communauté d'origine, etc⁶⁶.

Cette décision fondamentale, prise en amont et non par l'enfant lui-même, exercera une influence significative sur son développement bilingue, même si elle n'est pas le seul facteur déterminant⁶⁷. En effet, dès le départ, le cadre linguistique établi par les parents façonne les premières étapes de l'apprentissage linguistique de l'enfant. Cependant, il est important de reconnaître que d'autres éléments, tels que les interactions sociales, l'exposition à différentes langues dans divers contextes et les expériences éducatives, contribuent également à façonner sa compétence linguistique. Ainsi, bien que la décision initiale des parents soit cruciale, elle s'inscrit dans un processus plus large et dynamique de développement bilingue. L'éducation bilingue d'un enfant dans un pays monolingue exige un dévouement constant de la part des parents sur une durée prolongée. Cela commence dès la naissance de l'enfant, lorsqu'il faut décider quelle langue lui parler, et se poursuit à travers les choix éducatifs qui seront faits pour lui, ainsi que dans la sélection du lieu de résidence de la famille. Chaque décision prise par les parents impacte

⁶⁶ COMBLAIN (Annick), *op. cit.*, pp. 34-35.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 35.

directement le développement linguistique et culturel de l'enfant, créant ainsi un environnement propice à l'acquisition et à la maîtrise de deux langues⁶⁸.

Dans ce chapitre, nous allons examiner les interactions linguistiques au sein des familles, en mettant en lumière le rôle des parents dans la transmission de leur langue première ainsi que les logiques conversationnelles qu'ils mettent en avant. Notre objectif est de comprendre les subtilités des choix linguistiques des parents et leur impact sur les interactions familiales, et par extension, sur le développement linguistique des enfants. Nous étudierons également les réactions des enfants à ces directives parentales afin de mieux saisir l'incidence de ces pratiques sur la construction de leur identité linguistique et culturelle au sein de la famille. Les analyses se concentreront principalement sur quatre axes, fondés sur les témoignages des différentes familles concernant leurs pratiques linguistiques. Ces axes comprennent l'organisation des pratiques linguistiques familiales, les interactions sociales en dehors du foyer, le contexte scolaire et la perception du plurilinguisme.

5.1. FAM A

Pour la FAM A⁶⁹, la gestion des langues familiales s'est déroulée de façon spontanée. Il n'a pas été nécessaire d'en discuter préalablement. Le père, désirant transmettre sa langue première à son fils, a simplement choisi de lui parler en hongrois, tandis que la mère, ne maîtrisant pas complètement cette langue, lui a naturellement parlé en français.

5.1.1. Sphère familiale

En premier lieu, nous allons aborder la gestion des langues au sein de la famille stricte, dans le contexte de la vie quotidienne. Les parents de la FAM A, Marie et Gyula, forment un couple mixte puisqu'ils n'ont pas la même langue d'origine. Dès lors, ils ont dû instaurer une politique linguistique familiale dès la naissance de leur fils Pierre. Ainsi, ils ont décidé de façon spontanée que chacun communiquerait avec l'enfant dans sa langue

⁶⁸ ABDELILAH-BAUER (Barbara), *op. cit.*, p. 167.

⁶⁹ Cf. Annexe 1.

première respective. Ils utilisent donc l'approche « un parent – une langue ». De cette manière, Pierre parle hongrois avec son père et français avec sa mère.

Par la suite, constatant le succès de cette méthode, le père de Pierre a décidé de l'adopter à nouveau avec ses deux autres enfants, Lisa et Armin. Cependant, cette fois-ci, la dynamique s'est inversée. Ainsi, le français est attribué à la figure du père, tandis que le hongrois est associé à la mère des deux enfants, Solène.

Dès lors, les pratiques linguistiques au sein de la vie quotidienne de la famille suivent deux configurations décrites par Noémie Bodart comme la « superposition des prises de parole⁷⁰ » et les « pratiques d'interprétation⁷¹ ». Les échanges impliquant tous les membres de la famille sont constamment bilingues, chaque personne conservant sa langue attribuée lors de la conversation. Ainsi, Pierre et son père conversent en hongrois, tandis que Marie parle en français avec son mari ainsi qu'avec son fils. Il n'y a donc pas d'adaptation linguistique pour la mère, qui a une compétence moindre en hongrois. Néanmoins, lorsque Marie ne comprend pas quelque chose pendant la conversation, elle peut le signaler à tout moment. Dans ces cas-là, Gyula ou Pierre lui traduisent ce qui a été dit et lui expliquent le vocabulaire et la grammaire manquants. Ces moments sont les seuls où le père communique en français en présence de Pierre. De cette manière, la superposition des prises de parole, combinée à des pratiques d'interprétation, offre de nombreux avantages aux différents membres de la famille, en particulier pour la mère, parce que cela lui permet d'améliorer sa maîtrise du hongrois.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressées au rapport qu'entretenaient les familles aux médias, au sens large. Dans le cas de la FAM A, tous les téléphones de la famille sont configurés en français, à l'exception d'Armin et de Solène. C'est une décision intéressante de la part du père, puisqu'il vit en Hongrie. Il nous a expliqué avoir pris cette mesure afin de ne pas perdre son niveau de français puisqu'il pratique moins la langue depuis son installation en Hongrie. De son côté, Lisa a fait ce choix pour perfectionner sa maîtrise écrite de la langue française, même si elle possède déjà un niveau avancé. En

⁷⁰ BODART (Noémie), *op. cit.*, p. 67.

⁷¹ *Ibid.*, p. 72.

effet, Gyula lui apprend le français depuis son plus jeune âge. Elle est donc bilingue, tant à l'écrit qu'à l'oral. Elle reconnaît toutefois qu'elle commet encore quelques erreurs, mais que ce sont plutôt des détails comme des subtilités dans les tournures de phrases ou des expressions moins courantes. Voici ce qu'elle nous a expliqué :

j'écris et je parle comme je peux\ en général je fais peu de fautes (.) mais ça arrive\ par exemple(.) il y avait Saint Gyula dimanche dernier et j'ai écrit bonne fête de nom (.) j'ai traduit du hongrois en fait (.) mais en Belgique ou en France on dit pas bonne fête de nom\ on dit juste bonne fête\ en hongrois c'est **boldog névnapot**⁷² (.) donc littéralement bonne fête de nom\ c'est pour ça que j'ai fait l'erreur\⁷³

Cependant, il est à noter que malgré la configuration de son téléphone en français, Pierre opte pour l'utilisation du hongrois pour certaines applications comme YouTube. De cette manière, il consolide davantage sa pratique quotidienne du hongrois. Il a pris cette habitude après le départ de son père en Hongrie, parce qu'il n'était plus en contact régulier avec lui et donc avec le hongrois.

En ce qui concerne la télévision, même si c'était plus compliqué à l'époque, la plupart du temps, Pierre regardait des émissions en hongrois. Gyula avait pris l'initiative de renforcer son hongrois notamment grâce à la télévision, une pratique qu'il a également adoptée avec ses deux autres enfants. De nos jours, l'accès aux chaînes télévisées internationales est facilité grâce à l'IPTV ou aux abonnements officiels. Ainsi, pour Lisa et Armin, l'accès à des chaînes françaises est moins contraignant. Cependant, à l'époque, ils devaient recourir soit au satellite, soit à des cassettes ou des CD-ROM pour accéder aux films et émissions en hongrois. Toutefois, pour la FAM A, regarder la télévision en famille est considéré comme un loisir, il était donc naturel de le faire en français, langue comprise par tous, afin que Marie puisse suivre sans trop d'efforts. De cette manière, lorsque la mère de Pierre était présente, la famille regardait la télévision en français pour faciliter sa compréhension.

⁷² Les éléments dans la langue d'origine, et non en français, sont indiqués en orange.

⁷³ Cf. Annexe 6, transcription 1.

5.1.2. En représentation à l'extérieur

Toutes les familles que nous avons interrogées semblent adopter la même approche à l'extérieur : celle d'une adaptation constante. Ainsi, lorsqu'elles sont en société ou reçoivent des invités qui ne parlent pas leur langue, elles s'adaptent toujours à leurs interlocuteurs. En règle générale, seules quelques parenthèses sont faites dans leur langue familiale habituelle, que ce soit pour échanger brièvement sur des sujets concernant certains membres de la famille ou pour faire des commentaires sur les personnes présentes ou la situation en cours⁷⁴. Nous allons donc nous concentrer sur la présentation de certains faits ou anecdotes qui sont pertinents à noter concernant leur comportement à l'extérieur du foyer.

Pour la FAM A, il est notable de souligner que cette adaptabilité s'étend même au prénom du père. Initialement, par souci de faciliter les choses pour son entourage, il avait choisi de modifier son prénom par un prénom français. Cependant, il a ultérieurement décidé d'utiliser son vrai prénom, ce qui a entraîné quelques complications. Voici ce que Gyula explique à ce sujet :

moi, je m'appelle Gyula\ comme j'étais arrivé en Belgique (.) je me faisais appeler Jules parce qu'en traduction en français ce serait Jules\ mais après (.) j'ai voulu insister sur mes origines (.) du coup\ j'ai voulu me faire appeler Gyula (.) mais ça a fait que parfois je recevais du courrier qui disait madame et pas monsieur\⁷⁵

Il est remarquable de noter que Gyula identifie deux périodes dans son séjour en Belgique : son arrivée et la période suivante. Ces deux moments correspondent à deux phases distinctes de socialisation. À son arrivée, il choisit de s'identifier sous le nom de *Jules*, en assimilant ainsi les normes culturelles locales pour faciliter son intégration. Cette phase initiale reflète une volonté d'adaptation et d'acceptation dans son nouvel environnement. Cependant, ultérieurement, il décide de réaffirmer son identité en revenant à son nom d'origine, *Gyula*, mettant en avant ses racines et son héritage culturel. Ce changement souligne un processus de revendication d'identité et de résistance à

⁷⁴ Cf. Annexe 6, transcriptions 2 et 3.

⁷⁵ Cf. Annexe 6, transcription 4.

l'assimilation complète, marquant ainsi une évolution dans sa perception de soi et dans sa relation avec la société d'accueil. Ces deux phases illustrent les défis complexes de l'adaptation culturelle lors de la migration, où l'individu navigue entre l'assimilation et la préservation de son identité culturelle. Il est également intéressant de noter qu'il souligne que cette revendication était de sa propre initiative, en exprimant à plusieurs reprises son désir avec le verbe « vouloir ». Cette prise de contrôle de sa narration démontre sa quête de reconnaissance pour ses origines.

5.1.3. La scolarisation et son impact

Les parents de Pierre l'ont d'abord, dans un premier temps, inscrit dans une école primaire francophone. Pour Pierre, cette transition vers l'éducation francophone n'a pas été perçue comme un changement majeur, parce qu'il était déjà habitué à parler français à la maison et cela n'a pas affecté sa pratique du hongrois. En ce qui concerne l'interaction avec ses pairs, il n'a jamais ressenti d'isolement en raison de sa compétence en français. De plus, sa situation n'était pas unique. Il nous explique qu'en réalité, plusieurs de ses camarades de classe, d'origines diverses telles qu'italienne, espagnole, etc., vivaient également une réalité similaire, conversant dans une langue autre que le français avec leurs parents en dehors de l'école.

Par la suite, Marie et Gyula ont longuement réfléchi quant à son inscription en secondaire. Malheureusement, ils n'avaient pas la possibilité de l'inscrire dans une école offrant des cours en hongrois, parce que de telles écoles n'étaient pas disponibles là où il résidait. Toutefois, désirant promouvoir l'apprentissage des langues chez Pierre, ils ont initialement décidé de l'inscrire dans une école secondaire en immersion français-néerlandais. Malheureusement, cela ne s'est pas avéré efficace. En raison de son jeune âge et de son bilinguisme, Gyula et Marie pensaient que l'apprentissage d'une nouvelle langue serait plus facile pour Pierre, mais ce ne fut pas le cas. En effet, la pratique du français par Pierre était en réalité moins courante que celle du hongrois. Il évoluait dans un environnement majoritairement hongrois, avec son père, ses grands-parents souvent présents, et une télévision diffusant en hongrois. Par conséquent, il ne parlait finalement le français qu'avec sa mère ou à l'école. De cette manière, bien qu'il maîtrise les deux

langues, il était plus habitué à pratiquer le hongrois. De plus, il rencontrait des difficultés dans la maîtrise de l'écrit.

Tout cela a rendu son apprentissage du néerlandais très difficile. Bien que son niveau de français soit suffisant pour la communication générale, il n'était pas assez élevé pour apprendre une nouvelle langue sur cette base. C'était encore plus problématique pour des matières spécifiques telles que la biologie ou encore la physique, par exemple. Pierre illustre cette difficulté en abordant les mathématiques, où il avait notamment du mal avec les notions de *croissant* et *décroissant*, parce qu'il ne les utilisait pas régulièrement en français⁷⁶. Il souligne également une situation comparable avec son grand-père dans un autre contexte. Ce dernier, travaillant dans le domaine maritime en Belgique, avait acquis toute la terminologie liée à ce domaine en français. Par conséquent, il était incapable d'être aussi précis en hongrois qu'en français, bien que le hongrois soit sa langue première.

En fin de compte, constatant que cela nuisait à la maîtrise du français de Pierre, Marie et Gyula ont décidé de le retirer de l'immersion et de l'inscrire dans une école secondaire francophone afin de rétablir ses niveaux grammatical et lexical.

L'idée selon laquelle le bilinguisme est un atout pour apprendre de nouvelles langues est largement répandue. Nous avons alors entrepris d'examiner les recherches menées sur ce sujet. Bien que les conclusions ne soient pas unanimes, toutes s'accordent sur un point : le bilinguisme n'a pas d'effet négatif sur l'apprentissage de nouvelles langues. Dans une étude menée au Pays basque par Jasone Cenoz⁷⁷, il a été démontré que le bilinguisme peut même avoir un impact positif sur l'apprentissage d'une troisième langue, indépendamment de l'âge, du lieu géographique ou du contexte scolaire des individus étudiés. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement que les bilingues obtiennent des résultats très bons, mais plutôt qu'ils sont meilleurs que ceux des monolingues.

⁷⁶ Cf. Annexe 6, transcription 5.

⁷⁷ CENOZ (Jasone), « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, [en ligne] n° 10, 1997.

Les effets positifs du bilinguisme sur l'acquisition d'autres langues sont difficiles à expliquer précisément en raison des nombreuses variables en jeu. Néanmoins, des facteurs cognitifs et sociaux peuvent être invoqués pour expliquer ce phénomène.

Sur le plan cognitif, le développement des capacités métalinguistiques et l'interdépendance entre les langues sont des explications mises en avant. En effet, les individus bilingues ont tendance à avoir un développement métalinguistique plus avancé que les monolingues, ce qui leur confère une capacité accrue à analyser les caractéristiques du langage. Par ailleurs, la familiarité partagée entre différentes langues, combinée aux phénomènes de transfert linguistique au niveau cognitif, peut favoriser l'acquisition d'une troisième langue.

D'un point de vue psychosocial, les individus bilingues sont naturellement portés à interagir avec une variété de personnes, ce qui les rend plus réceptifs à autrui. Leur capacité à maîtriser deux langues les pousse à explorer de nouveaux idiomes pour enrichir leur répertoire linguistique. De plus, en alternant entre différentes langues, ils développent une sensibilité aux attentes de leurs interlocuteurs. Tout cela facilite l'apprentissage et la maîtrise de nouvelles langues, contribuant ainsi à renforcer leurs compétences linguistiques globales⁷⁸.

Cela n'a pas fonctionné dans le cas présent avec Pierre. Son bilinguisme n'a pas eu d'impact discernable sur son acquisition du néerlandais. Néanmoins, il est possible qu'il n'aurait pas non plus progressé de manière optimale en immersion s'il n'avait parlé que le français ou le hongrois. En effet, chaque individu est unique, ce qui signifie que ce qui n'a pas fonctionné avec Pierre pourrait être efficace pour d'autres personnes. C'est d'ailleurs cette diversité d'expériences qui rend difficile l'établissement de généralisations ou de théories universelles sur les effets du bilinguisme sur l'apprentissage d'autres langues. Néanmoins, nous tenterons également d'observer cela avec d'autres familles.

⁷⁸ CENOZ (Jasone), *op. cit.*, § 12-43.

5.1.4. Représentation du plurilinguisme

Pierre éprouve une grande fierté d'être bilingue et de pouvoir parler sa langue d'origine. Il ne ressent aucune honte à parler hongrois en public et se sent à l'aise de le faire à l'extérieur de la sphère familiale. Il explique qu'il n'a jamais été jugé ou stigmatisé pour avoir parlé hongrois, que ce soit à l'extérieur ou même au sein de sa famille maternelle. Il note notamment que lorsqu'il est au téléphone avec son père ou sa famille hongroise en public, les gens autour de lui manifestent souvent de la curiosité envers cette langue moins courante, mais sans aucun jugement négatif. Gyula nous a décrit une expérience similaire puisque depuis son arrivée, il n'a jamais rencontré d'hostilité envers lui lorsqu'il s'exprimait en hongrois. En ce qui concerne les grands-parents maternels de Pierre, ils ne lui ont jamais interdit de parler hongrois chez eux. Au contraire, ils sont très ouverts d'esprit en ce qui concerne les langues et l'ont toujours encouragé à explorer d'autres langues et cultures. Ils ont même un intérêt pour le hongrois et possèdent quelques notions de base. En effet, les grands-parents paternels et maternels étaient en contact fréquent, et à cette époque, la communication était plus complexe en l'absence d'une *lingua franca*⁷⁹. Ainsi, Marie et Gyula étaient souvent les intermédiaires pour faciliter la communication entre tous. Cela a permis aux parents de Marie d'acquérir une certaine familiarité avec le hongrois.

En sus, Pierre pense que son bilinguisme présente de nombreux avantages, notamment sur le marché du travail, où être bilingue, voire plurilingue, est généralement un atout. Il considère le hongrois d'autant plus comme un avantage puisque c'est une langue peu commune, maîtrisée par un moins grand nombre de personnes.

À l'heure actuelle, marquée par la prédominance croissante de la mondialisation, un intérêt accru est porté au plurilinguisme dans le milieu professionnel. Les recherches dans ce domaine mettent en lumière l'importance des compétences linguistiques dans les entreprises internationales ou multinationales. Selon Claude Truchot, ces entreprises sont confrontées à des choix entre trois types de langues : les langues de chaque pays où elles

⁷⁹ Une *lingua franca* est une langue auxiliaire de relation utilisée par des personnes ou des groupes ayant des langues premières différentes.

opèrent, leur langue d'origine – souvent la langue nationale du pays où elles ont été fondées – et l'anglais comme langue véhiculaire⁸⁰.

Dans un contexte où les échanges commerciaux et les collaborations internationales sont monnaie courante, les compétences linguistiques revêtent donc une importance capitale pour le succès des entreprises. Être capable de communiquer efficacement dans la langue des partenaires commerciaux ou des clients potentiels peut favoriser la compréhension mutuelle et faciliter la conclusion d'accords commerciaux. En outre, il est essentiel de reconnaître que le plurilinguisme va au-delà de la simple maîtrise de plusieurs langues. Il englobe également la compréhension des nuances culturelles et des pratiques commerciales propres à chaque région ou pays. De cette manière, les individus qui possèdent une connaissance approfondie de plusieurs langues sont souvent mieux équipés pour naviguer dans des environnements professionnels diversifiés et pour s'adapter aux exigences spécifiques de chaque marché. Par conséquent, il est indéniable que la maîtrise de plusieurs langues peut constituer un avantage concurrentiel significatif.

En résumé, la FAM A se montre pragmatique. Les parents cherchaient à ce que Pierre maîtrise le hongrois, considérant les langues comme un atout. Ainsi, Gyula et Marie ont naturellement adopté l'approche « un parent – une langue » pour favoriser son apprentissage. Tout au long de son parcours, ils ont pris des décisions basées sur la faisabilité et l'efficacité, notamment en retirant Pierre de l'immersion lorsque cela s'est avéré nécessaire. Cette approche réfléchie et pragmatique a guidé leurs choix pour assurer le meilleur développement linguistique de Pierre.

5.2. FAM B

La FAM B⁸¹ se caractérise au départ par une politique linguistique rigoureuse et clairement établie. Les directives sur l'usage des langues à la maison ont été fixées dès la naissance des enfants et ont été strictement observées jusqu'à leur entrée à l'école

⁸⁰ TRUCHOT (Claude), « Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans les entreprises », dans TREMBLAY (Christian), coord., *Plurilinguisme, entreprises, économie et société*, 2018, pp. 66-69.

⁸¹ Cf. Annexe 1.

primaire. Toutefois, par la suite, la structure linguistique initialement mise en place a peu à peu disparu.

5.2.1. Sphère familiale

Comme pour la FAM A, Gabriel et Jacqueline ont choisi d'adopter l'approche « un parent – une langue » pour leur politique linguistique familiale. Ainsi, Gabriel parlait toujours français à ses enfants, tandis que Jacqueline leur parlait allemand. En ce qui concerne la communication entre les enfants, initialement, celle-ci se déroulait principalement en allemand. Cependant, une fois qu'ils ont commencé l'école, cette configuration a graduellement été moins respectée. Joséphine a souligné que cela a créé une scission notable. En effet, par facilité, les devoirs étaient réalisés en français, peu importe avec quel parent. Par la suite, ils ont progressivement diminué leur usage de l'allemand, que ce soit avec leur mère ou entre eux. Malgré tout, la pratique de l'allemand n'a pas complètement disparu, mais elle est moins fréquente qu'auparavant. La mère, Jacqueline, explique ce phénomène de la manière suivante :

quand ils étaient petits\ la règle c'était vraiment allemand avec maman et français avec papa (.) et ça\ c'était vraiment sans déroger à la règle (.) Sauf qu'à partir de l'école primaire justement on a commencé petit à petit à ne plus faire cela (.) parce que (.) euh (.) voilà (.) ils allaient à l'école en français donc je n'allais pas commencer à faire l'école en allemand (.) donc maintenant on parle toujours allemand mais plus obligatoirement (.) cela varie selon les contextes et envies⁸²

Il est remarquable de constater que Jacqueline tente d'expliquer un changement dans les pratiques linguistiques de sa famille, mais se trouve confrontée à une difficulté d'expression. Cette complexité à formuler son explication se traduit par une interruption brusque marquée par l'ensemble « parce que, euh, voilà ». Ce moment souligne une sorte de blocage dans sa capacité à articuler clairement les raisons derrière ce changement. Il révèle peut-être une certaine ambiguïté ou confusion dans sa compréhension de la situation, ou peut-être une réticence à aborder des aspects plus profonds ou délicats de la question.

⁸² Cf. Annexe 6, transcription 6.

Le contraste entre les termes « règle » et « envies » dans son explication est également intéressant. Il révèle un changement significatif dans la dynamique linguistique de la famille de Jacqueline. Plusieurs facteurs pourraient justifier ce changement. Il est possible que l'évolution vers une approche plus flexible découle de l'influence de l'environnement social, comme l'école ou les interactions avec d'autres communautés linguistiques, ainsi que des préférences linguistiques individuelles au sein de la famille. Des événements spécifiques ou des changements de situation pourraient également avoir joué un rôle dans cette transition.

Ensuite, à une échelle différente, bien que tous deux soient d'origine allemande, les grands-parents maternels ont également opté pour l'approche « un parent – une langue » dans leurs interactions avec Joséphine et Louis, afin de soutenir leur fille Jacqueline dans la mise en place de sa politique linguistique familiale. Ainsi, au début, lorsque Joséphine et Louis se rendaient chez leurs grands-parents, ils communiquaient en allemand avec leur grand-mère et en français avec leur grand-père, ce qui peut sembler surprenant étant donné que leur grand-père est allemand. Cependant, ayant suivi des études universitaires en français, il maîtrise parfaitement cette langue. À l'heure actuelle, lors de leurs visites chez leurs grands-parents, c'est l'allemand qui prédomine, contrairement à la sphère strictement familiale où le français est dominant.

On constate donc également un écart des grands-parents par rapport à l'application stricte de l'approche initiale. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées concernant le déclin progressif de l'usage du français par le grand-père : des facteurs personnels tels que des préférences individuelles ou des difficultés liées à l'âge pourraient jouer un rôle, de même que le détachement envers le statut social. En effet, le fait que le grand-père ait été un universitaire ayant étudié en français pourrait maintenant avoir moins d'importance, ce qui favorise une relation plus intime avec sa langue première, l'allemand.

Il est également intéressant de noter qu'une fois devenus bilingues en allemand et en français, leurs grands-parents ont décidé de leur enseigner le dialecte local. Chez leurs grands-parents, ils ont toujours évolué dans une ambiance franco-allemande, où les conversations en allemand étaient soit standards lorsque la grand-mère s'adressait à ses petits-enfants, soit dialectales lorsqu'elle parlait à son mari. Mais une fois qu'ils ont acquis une réelle compétence en allemand, leurs grands-parents ont jugé essentiel de leur

transmettre ce dialecte, estimant qu'il était important pour eux de le connaître. Ainsi, à l'heure actuelle, Joséphine et Louis maîtrisent autant l'allemand standard que l'allemand dialectal de leur région d'origine.

Dans la sphère strictement familiale, les interactions en famille, notamment lors du repas, étaient principalement monolingues, se déroulant en français. Bien que Gabriel partage le même désir que Jacqueline de transmettre la langue allemande à leurs enfants, il trouvait trop difficile de converser quotidiennement avec eux en allemand, voire de suivre des conversations se déroulant principalement en allemand. Par conséquent, les parents ont convenu ensemble que la communication au sein de la famille se ferait en français. Cette décision a été d'autant plus renforcée après que les enfants ont été scolarisés en français.

En ce qui concerne les médias, la famille privilégie principalement le français, à l'exception notable de la télévision. Les téléphones suivent cette tendance, sauf celui de Joséphine, qui est configuré en allemand. Cette décision est motivée par son désir de maintenir une pratique quotidienne de la langue allemande. Toutefois, il est surprenant qu'elle fasse cette déclaration, puisqu'elle ne maintient pas pour autant la pratique de l'allemand auprès de sa mère face au français.

Pour la télévision, la famille adopte une approche plus flexible. Bien que chaque parent ait transmis sa langue de manière individuelle, la télévision devient un espace où les langues se rencontrent. Ainsi, ils peuvent regarder des émissions ensemble, alternant entre le français et l'allemand. Cette pratique témoigne de la volonté de Gabriel et Jacqueline de favoriser une immersion linguistique équilibrée au sein de la famille, même lorsqu'ils consomment des médias, renforçant ainsi leur lien avec les deux langues et cultures :

on regarde la télévision dans les deux langues (.) franchement\ c'est presque moitié moitié\ on regarde autant le journal télévisé sur les chaînes allemandes que sur les chaînes françaises et belges⁸³

⁸³ Cf. Annexe 6, transcription 7.

5.2.2. En représentation à l'extérieur

En dehors des conversations avec les grands-parents, la FAM B n'utilise quasiment pas l'allemand à l'extérieur. Joséphine explique qu'ils préfèrent parler français afin de ne pas laisser Gabriel de côté. Ce dernier parle allemand parce qu'il l'a appris étant jeune, donc il le comprend globalement bien, mais n'étant pas sa langue première, ce n'est pas la langue dans laquelle il est le plus à l'aise. De cette manière, la FAM B utilise l'allemand principalement lorsqu'elle souhaite que les personnes qui l'entourent ne comprennent pas ce qu'ils sont en train de dire. Néanmoins, lorsqu'ils se trouvent en Allemagne, leur approche change. Ils échangent tous en allemand afin de s'intégrer à leur environnement.

Joséphine ajoute qu'elle a pour habitude de parler en allemand lorsqu'elle se rend compte qu'elle est en présence d'un locuteur allemand. Elle trouve que cela favorise une meilleure communication dès le départ. En effet, selon elle, lorsque l'on rencontre une personne pour la première fois et que l'on découvre qu'elle parle la même langue que la sienne, cela facilite grandement les échanges sociaux. Néanmoins, quand elle communique en allemand avec d'autres jeunes de son âge, Joséphine explique parfois percevoir quelquefois un léger décalage, mais cela ne l'a jamais vraiment perturbée. Elle n'a jamais éprouvé de sentiment d'exclusion à cause de cela. Parfois, elle se retrouve dans l'incapacité d'utiliser certaines expressions courantes chez les jeunes d'aujourd'hui, parce qu'elle a appris un allemand relativement classique avec sa mère. Cependant, en général, elle comprend ce que son interlocuteur lui dit et n'a donc pas de difficulté à converser avec des personnes de son âge, même si elles utilisent des expressions auxquelles elle n'est pas habituée.

moi de mon point de vue (.) non il n'y avait pas de décalage\ quand je sors (.) parfois je croise des gens de la communauté germanophone que je connais et alors avec eux je parle automatiquement en allemand (.) pour la simple et bonne raison qu'alors les personnes autour de nous ne nous comprennent pas\ encore une fois c'est ça\ et alors oui à ces moments-là (.) je sens un décalage (.) je sens que oui\ je ne parle pas le jeune mais un allemand plus classique\ je n'avais pas les expressions plus jeunes qu'on peut avoir\ je comprends les expressions quand je les entends (.) parce qu'en général en allemand ça veut souvent bien dire ce que ça veut dire\ donc je les comprends et je n'ai pas de mal à m'entretenir en allemand avec quelqu'un de mon âge (.) même s'ils utilisent des expressions que moi je n'ai pas l'habitude d'utiliser\ ça

se comprend très vite\ donc non, je ne me sens pas en décalage ou mise à l'écart\⁸⁴

La formulation utilisée est particulièrement intéressante. En effet, elle exprime un sentiment de décalage initial, mais ensuite elle semble tourner en rond autour de l'idée que malgré cela, elle comprend quand même. Cela suggère qu'en réalité, il n'y a pas de décalage. Il semble qu'elle fasse d'abord un constat, puis qu'elle le rectifie dans le but de se convaincre qu'elle n'est pas mise à l'écart. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées sur cette attitude. Il est possible qu'elle cherche à maintenir une certaine cohérence dans son discours pour se rassurer ou pour préserver son image de soi. Elle pourrait aussi tenter de minimiser l'importance du décalage ressenti afin de continuer de se sentir intégrée dans le groupe. Cela pourrait également refléter une stratégie de préservation de l'harmonie sociale, évitant ainsi les tensions potentielles liées au sentiment d'exclusion.

5.2.3. La scolarisation et son impact

Pour la scolarisation, c'est le français qui a pris le dessus sur l'allemand. Vivant dans la province de Liège et non en Allemagne, Gabriel et Jacqueline ont préféré favoriser l'apprentissage du français plutôt que celui de l'allemand, souhaitant ainsi que leurs enfants soient véritablement compétents dans la langue de leur lieu de résidence. Conscients que ce choix aurait un impact sur leur politique linguistique familiale, ils ont tout de même décidé d'inscrire Louis et Joséphine dans des écoles francophones, aussi bien pour l'enseignement primaire que secondaire. Par la suite, lorsqu'il a été temps de choisir une seconde langue pour les études secondaires, les parents ont opté pour le néerlandais au lieu de l'allemand pour leurs enfants. Cette décision a contrarié Joséphine, qui avait le désir d'améliorer sa maîtrise de l'allemand, surtout dans ses compétences écrites. En effet, son apprentissage de l'allemand avait été jusqu'alors principalement oral. Jacqueline justifie son refus de cette manière :

moi mon idée (.) c'était voilà (.) si tu vas dans le secondaire et que tu commences à apprendre des choses comme la table, la chaise, comment vas-tu etc (.) tu vas t'ennuyer\ c'est ça que je me disais\ (.) et puis, le néerlandais est quand même important en Belgique (.) ils ont des

⁸⁴ Cf. Annexe 6, transcription 8.

bases en néerlandais et s'ils veulent approfondir (.) un petit cours du soir et c'est parti\⁸⁵

Cette décision de scolarisation en français a également eu impact sur les enfants au moment de choisir leur étude supérieure puisqu'ils ont décidé de continuer leur scolarité à Liège, et donc dans un environnement francophone. Néanmoins, depuis ses études secondaires, Joséphine nourrit un véritable désir de maintenir et d'approfondir sa pratique de l'allemand. C'est pourquoi elle a décidé d'étudier les langues modernes.

En étudiant les langues modernes et en augmentant ainsi son répertoire linguistique, Joséphine est convaincue que son bilinguisme a grandement facilité l'acquisition d'autres langues. Elle souligne que les langues germaniques lui étaient naturellement plus accessibles en raison de leur similarité avec l'allemand. Ce phénomène est notamment mis en avant par Jasone Cenoz dans son étude abordée plus haut lorsqu'il parle du facteur d'interdépendance entre les langues⁸⁶. Joséphine explique que cette similitude entre certaines langues a facilité l'assimilation du vocabulaire et de la grammaire d'autres langues telles que l'anglais, le danois ou encore le néerlandais.

Jacqueline, qui est professeur d'allemand et de néerlandais, ajoute que cette facilité d'apprentissage s'explique également par le fait que ses enfants n'ont pas de réticence à pratiquer d'autres langues, en partie parce qu'ils ont été exposés à différents phonèmes à travers leurs apprentissages linguistiques.

je crois aussi que (.) du fait qu'ils parlent allemand (.) ou du moins une langue étrangère (.) quand ils apprennent une autre langue étrangère ils n'ont pas ce blocage que moi je ressens chez des étudiants qui apprennent le néerlandais comme langue étrangère\ ils n'osent pas parler\ tandis qu'eux (.) ils n'avaient pas de mal à se lancer et à parler\ on fait des fautes (.) on fait des fautes et on s'en fout\ on n'a pas de blocage\⁸⁷

⁸⁵ Cf. Annexe 6, transcription 9.

⁸⁶ CENOZ (Jasone), *op. cit.*, § 41.

⁸⁷ Cf. Annexe 6, transcription 10.

5.2.4. Représentation du plurilinguisme

L'allemand bénéficie d'une reconnaissance importante au sein de la société en tant que langue internationale majeure à l'échelle européenne. Joséphine et Louis n'ont donc jamais été confrontés à des regards de stigmatisation lorsqu'ils s'exprimaient en allemand en public. Cette familiarité avec la langue leur a offert un sentiment de confort et d'acceptation.

De plus, Joséphine est pleine de conviction quant aux opportunités professionnelles que cette maîtrise de l'allemand lui offrira plus tard, notamment dans le secteur de l'interprétation où les compétences plurilingues sont hautement recherchées. Elle est persuadée que la connaissance de l'allemand lui permettra d'accéder à des opportunités professionnelles enrichissantes et variées.

Cette confiance en l'utilité de l'allemand dans le monde professionnel découle également de la perception de la FAM B quant à la valeur culturelle et économique de cette langue. En tant que langue majeure de l'Union européenne et langue de travail au sein de nombreuses institutions internationales, l'allemand revêt une importance significative dans le contexte mondial. Ainsi, la famille voit la maîtrise de l'allemand comme un atout précieux pour la carrière des enfants, leur offrant la possibilité de travailler dans un large éventail de contextes professionnels à travers l'Europe et au-delà. Cette perspective confère notamment à Joséphine une motivation supplémentaire pour continuer à développer ses compétences linguistiques et à explorer les opportunités qu'offre la diversité linguistique sur le marché du travail contemporain.

En résumé, la FAM B, résidant à Liège où le français domine, valorise certes l'apprentissage des langues chez Louis et Joséphine, mais sans en faire une obsession. Même si leur politique linguistique familiale s'estompe progressivement avec la scolarisation des enfants, ils ne ressentent pas le besoin de la rétablir. Cette attitude reflète une approche plus détendue de l'acquisition linguistique au sein de leur foyer.

5.3. FAM C

La gestion des langues de la FAM C⁸⁸ diffère totalement de celles vues jusqu'à présent. En effet, l'environnement de la FAM C est essentiellement monolingue, la pratique du portugais étant assez restreinte.

5.3.1. Sphère familiale

Les parents de la FAM C, Livia et Jean, ont adopté une approche monolingue en choisissant que toutes les interactions familiales se déroulent en français. Cette décision peut sembler surprenante à première vue, mais elle a été prise dans le but de faciliter l'intégration de Livia en Belgique. À son arrivée dans le pays, Livia ne parlait pas du tout français. Pour pouvoir communiquer dans son nouvel environnement, elle a rapidement suivi des cours de français. Combinés à une pratique quotidienne de la langue, ces cours lui ont permis de progresser rapidement et de trouver du travail plus facilement.

Malgré cette stratégie monolingue, les enfants de la FAM C sont tout de même tous bilingues. Livia tenait à transmettre sa culture et sa langue à ses enfants. Elle a donc commencé par leur enseigner le portugais à travers des activités telles que l'écoute de chansons, la lecture et le visionnage de vidéos. De plus, la famille se rendait régulièrement au Brésil, environ cinq à six fois par an, permettant ainsi aux enfants de pratiquer la langue en conversant avec leur famille sur place.

La transmission de la culture portugaise au sein de la FAM C se manifeste également à travers leur utilisation de la télévision. En effet, les enfants et Livia préfèrent regarder la télévision en portugais, optant souvent pour des séries en version originale et des telenovelas dans leur langue d'origine. La plupart du temps, ils ne recourent pas aux sous-titres, sauf lorsque le contenu abordé est particulièrement spécialisé et qu'ils craignent de ne pas maîtriser certains termes. Cette immersion linguistique à travers les médias contribue non seulement à renforcer leur maîtrise du portugais, mais aussi à maintenir un lien étroit avec leur héritage culturel. En s'imprégnant de contenus audiovisuels dans leur langue première, les enfants de la FAM C continuent à nourrir leur identité bilingue tout

⁸⁸ Cf. Annexe 1.

en élargissant leur vocabulaire et leur compréhension de la langue portugaise dans un contexte divertissant et familial.

5.3.2. En représentation à l'extérieur

En dehors du cercle familial, lors de leurs interactions, Livia et ses enfants privilégient presque exclusivement l'usage du français. Le portugais est rarement utilisé, sauf dans des situations spécifiques où ils souhaitent échanger des remarques sur ce qui les entoure avec un membre de la famille sans être compris.

Lors de leurs échanges avec leurs cousins résidant au Brésil, les enfants de la FAM C font parfois l'expérience d'un léger décalage linguistique. Il n'est pas rare que leurs cousins brésiliens tronquent certains mots, les coupant en deux lors de leurs conversations. C'est une pratique courante au Brésil qui peut parfois poser des difficultés de compréhension aux enfants de la FAM C, habitués à utiliser les mots dans leur intégralité. Cependant, malgré ces petits obstacles, ils ne se sentent pas exclus ou mis à l'écart. Ils ont conscience des ressources disponibles à l'heure actuelle, telles que le moteur de recherche Google, le traducteur Reverso ou encore DeepL, qui leur permettent de mieux comprendre les expressions ou les termes qui leur sont moins familiers.

Néanmoins, parfois, malgré l'aide de ces outils en ligne, la compréhension reste insuffisante. Dans ces situations, les enfants réagissent de deux manières différentes : Alba fait semblant de comprendre tandis que Marie, Lisandro et Lucio n'hésitent pas à solliciter leurs cousins pour obtenir des explications supplémentaires. Cette disparité d'attitude entre les enfants pourrait être liée à leur niveau d'attachement au portugais, ce qui soulève plusieurs hypothèses. Il est possible qu'Alba ne soit pas aussi investie, voire pas du tout intéressée, à approfondir sa maîtrise de la langue, contrairement à ses frères et sœurs. Cette différence d'engagement pourrait être influencée par divers facteurs, tels que les expériences individuelles, les influences sociales ou familiales, et même les aspirations personnelles de chaque enfant en termes d'identité culturelle et linguistique.

5.3.3. La scolarisation et son impact

En ce qui concerne leur éducation, tous les enfants de la FAM C ont été inscrits dans des établissements scolaires francophones de leurs primaires à leurs études supérieures. Livia

justifie ce choix en expliquant qu'elle souhaite que ses enfants parlent le portugais, mais n'exige pas qu'ils le maîtrisent parfaitement, étant donné qu'elle ne prévoit pas de retourner vivre au Brésil. De plus, elle est consciente des nuances linguistiques entre le portugais du Portugal, enseigné traditionnellement dans les écoles de Liège, et celui du Brésil. Elle estime donc qu'il n'y a aucun bénéfice à leur enseigner une variante du portugais qui diverge de celle qu'ils connaissent déjà.

à l'école non (.) j'ai pas souhaité qu'ils l'apprennent (.) parce que ici pour aller (.) à part à hazinelle qui donne des cours de portugais (.) mais c'est le portugais du Portugal et il y a certaines expressions qui n'ont pas la même signification que le portugais du Brésil (.) et euh (.) en écoutant des chansons je voulais qu'ils apprennent le portugais\ mais écrit et tout ça (.) je pensais pas avoir la nécessité parce qu'on ne pensait pas vivre dans le futur au Brésil\ moi j'ai jamais pensé retourner vivre au Brésil\⁸⁹

En optant pour une scolarisation en français, Livia et Jean ont offert à leurs enfants une éducation adaptée à leur environnement local tout en préservant leur lien avec la langue portugaise. Bien que le portugais ne soit pas la langue principale d'instruction à l'école, les enfants continuent à développer leur bilinguisme grâce aux interactions avec leur famille résidant au Brésil. Cette approche permet ainsi une intégration harmonieuse dans la société belge tout en maintenant un lien fort avec leurs racines brésiliennes.

5.3.4. Représentation du plurilinguisme

Bien que tous les enfants de la FAM C soient bilingues, Lisandro avoue tout de même éprouver un sentiment qu'il qualifie de *syndrome de l'étranger* lorsqu'il converse en portugais avec d'autres locuteurs de la langue. Cette sensation découle de sa maîtrise de la langue qui n'est pas parfaite, ce qui l'expose régulièrement à des corrections sur le choix des mots ou sur son accent. Il explique cela comme suit :

c'est le syndrome de l'étranger en fait si tu veux\ comme un peu la personne qui se sent pas à l'aise à un endroit qui est censé être le sien\ tu vois ce que je veux dire par là\ par exemple (.) ouais (.) on va parler portugais ici avec des vrais brésiliens (.) on va se sentir directement différents\ on va parler au Brésil en portugais (.) on va directement avoir la remarque\ toujours de façon entre guillemets

⁸⁹ Cf. Annexe 6, transcription 11.

gentille mais c'est quelque chose qui est relevé à chaque fois qu'on parle portugais\⁹⁰

Ce sentiment peut parfois être source de frustration pour Lisandro ainsi que pour ses frères et sœurs, parce que, même s'ils possèdent une bonne compréhension du portugais, ils se sentent jugés ou critiqués pour leurs erreurs linguistiques. Cette pression perçue lors des échanges en portugais peut parfois les pousser à préférer le français, où ils se sentent plus à l'aise et moins susceptibles d'être corrigés. Malgré tout, ils restent attachés à leur langue première et continuent à s'efforcer de l'améliorer.

En conclusion, au sein de la FAM C, l'importance de l'apprentissage du portugais pour les enfants est relativisée. Bien que Livia souhaite transmettre sa langue première, cela n'est pas une priorité, parce qu'elle ne prévoit pas de retourner vivre au Brésil. Après avoir transmis les bases de la langue à ses enfants, elle n'a pas jugé nécessaire de les inscrire à des cours de portugais, sachant qu'elle leur a enseigné la variété brésilienne, différente de celle du Portugal généralement enseignée dans les écoles.

5.4. FAM D

La gestion des langues de la FAM D⁹¹ est très réfléchie. Sachant que la scolarisation future de leurs enfants aurait un impact significatif sur leur acquisition linguistique, les parents ont pris le temps de discuter longuement avant de définir leur politique linguistique familiale.

5.4.1. Sphère familiale

Dans un premier temps, les parents de la FAM D ont adopté une approche classique dans leurs interactions linguistiques quotidiennes avec leurs enfants en mettant en œuvre la méthode « un parent – une langue ». Cette décision a conduit Javier à communiquer en espagnol avec ses enfants, tandis que Sylvie a opté pour le français comme langue de communication⁹². Cette division linguistique a été observée de manière rigoureuse par les

⁹⁰ Cf. Annexe 6, transcription 12.

⁹¹ Cf. Annexe 1.

⁹² Cf. Annexe 6, transcription 13.

enfants dès leur plus jeune âge. Une anecdote amusante partagée par Sylvie illustre à quel point cette approche a été intégrée dans leur quotidien : lorsqu'un parent demandait à un enfant de transmettre un message à l'autre parent, l'enfant assurait la traduction correcte sur le chemin, évitant ainsi de s'adresser à l'autre parent dans la mauvaise langue⁹³.

Cependant, il est intéressant de constater que cette politique linguistique peut être sujette à des ajustements en fonction du contexte et du support. À l'heure actuelle, Diego vit au Luxembourg depuis quelques mois. Les interactions familiales se font donc principalement par visioconférence, ce qui rend la communication en français plus pratique en raison de la distance. Dans ces circonstances, Javier s'adresse donc à Diego en français, ce qui surprend souvent les enfants qui ne sont pas habitués à ce changement dans leur politique linguistique familiale. Cette adaptation démontre la flexibilité des membres de la FAM D face aux évolutions de leur environnement, tout en préservant leur engagement envers le plurilinguisme.

Dans un second temps, cette approche « un parent – une langue » a conduit à une superposition des langues dans les interactions familiales, semblable à ce que vivait déjà la FAM A. Lors de moments de rassemblement familial, tels que les repas, les conversations se déroulent à la fois en espagnol et en français. Cependant, le français demeure la langue dominante, étant donné que seules les conversations entre le père et ses enfants se déroulent en espagnol. Cette coexistence des langues au sein de la famille crée un environnement linguistique dynamique où les différents membres de la famille sont exposés à une diversité linguistique quotidienne, favorisant ainsi le développement et le maintien des compétences linguistiques dans les deux langues.

Lorsque la famille regarde la télévision, c'est en langue originale et non en français. Javier a expliqué que cette pratique remonte à leur vie au Portugal, où tout était systématiquement diffusé en version originale sous-titrée, sans doublage. Par conséquent, ils ont rapidement pris l'habitude de lire les sous-titres, ce qui est devenu une norme même après leur déménagement en Belgique. En revanche, malgré cette préférence pour

⁹³ Cf. Annexe 6, transcription 14.

la langue originale à la télévision, tous les appareils électroniques de la famille, tels que les téléphones et les tablettes, ainsi que les réseaux sociaux sont configurés en français.

Cette dualité dans les pratiques linguistiques de la FAM D témoigne de leur capacité à s'adapter aux différentes réalités linguistiques. Le choix de regarder la télévision en langue originale, avec des sous-titres, reflète leur attachement à la fois à la langue d'origine et à une exposition à des contenus authentiques et variés. En parallèle, la configuration en français de leurs appareils électroniques témoigne de leur désir de maintenir une connexion étroite avec la langue et la culture de leur pays d'accueil.

5.4.2. En représentation à l'extérieur

En présence d'autres personnes, la FAM D adapte sa langue en fonction de son interlocuteur. Néanmoins, ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont avec les parents de Sylvie. Sylvie et Javier ont conservé l'habitude de s'exprimer en espagnol lorsqu'ils sont ensemble. Ils ont confié que, dans les premiers temps, les parents de Sylvie étaient perturbés face au fait qu'elle parlait espagnol avec Javier devant eux. Ils avaient l'impression que le couple utilisait une autre langue pour discuter de sujets qu'ils ne voulaient pas qu'ils comprennent. Pourtant, selon Sylvie, il s'agissait simplement d'une habitude qu'ils avaient prise et qu'ils avaient continué de maintenir. Bien que cela ait pu initialement dérouter les membres de la famille élargie de Sylvie, il s'agissait simplement d'une façon naturelle pour eux de communiquer, ancrée dans leur routine quotidienne⁹⁴.

5.4.3. La scolarisation et son impact

En ce qui concerne la scolarisation, il convient de distinguer l'expérience de Diego et Marta de celle de Sofia et Camilla au Portugal. Bien que tous les enfants aient débuté leur parcours scolaire dans ce pays, l'impact a été plus significatif pour les deux aînés.

Initialement, vivant dans un environnement principalement franco-espagnol, ils étaient peu exposés au portugais. Ils n'étaient en contact avec cette langue que lors d'interactions occasionnelles à l'extérieur de la sphère familiale, comme lors de visites au marché, ou

⁹⁴ Cf. Annexe 6, transcription 15.

avec leur femme de ménage qui leur parlait parfois dans cette langue. Par conséquent, ils avaient une connaissance limitée, voire inexistante, du portugais. Cependant, lorsqu'il a été temps de les inscrire à l'école, ils n'ont eu d'autre choix que de fréquenter une école portugaise, ce qui a posé des défis particuliers à Diego et Marta.

Pour Diego et Marta, cette transition a été particulièrement difficile. Diego a initialement eu du mal à s'exprimer, restant silencieux pendant un certain temps. Cependant, avec le temps, il a progressivement commencé à acquérir des compétences en portugais. Toutefois, en dehors de l'école, il continuait à respecter rigoureusement la règle « un parent – une langue » établie au sein de la famille. Il ne parlait donc jamais en portugais chez lui. En revanche, Marta a vécu ce qu'on appelle un mutisme sélectif en dehors du contexte familial⁹⁵. Cela a duré trois ans, de la première à la troisième maternelle. Cette expérience a été profondément traumatisante pour les parents de Marta, comme l'explique Sylvie :

elle comprenait tout (.) faisait tout ce qu'il fallait (.) c'était une bonne élève (.) mais elle n'ouvrait pas la bouche\ mais vraiment (.) des fois on essayait (.) on disait dis au revoir etc (.) mais non (.) elle n'ouvrait pas la bouche\ rien\ pas le moindre mot\ il y avait un truc qui n'allait pas\ parce que même avec ses amis (.) elle ne parlait pas\ c'était vraiment terrible quoi\ et puis (.) de l'école elle arrivait (.) elle sortait et se mettait dans ma voiture (.) et là elle commençait à me parler en français\ mais jamais devant les autres\ jamais à l'intérieur de l'école elle ne me parlait\ c'était juste des signes de tête et encore\ c'était difficile\ on l'a donc conduite chez un psychologue qui petit à petit (.) a joué avec elle\ elle a fait toute une série de trucs pour l'aider\ alors au début (.) elle a commencé chez la psychologue à parler à une marionnette\ et la marionnette parlait à la psychologue tout bas dans l'oreille\ et puis (.) elle a parlé tout bas dans l'oreille à sa maîtresse\ et puis alors ça a été (.) je me rappellerai toujours\ le jour où sa maîtresse est venue me dire qu'elle lui avait dit un truc dans l'oreille (.) ça faisait trois ans qu'elle ne parlait pas et que tout le monde disait que cette gamine-là était muette\ et donc (.) finalement (.) son déblocage ça s'est passé en troisième maternelle\⁹⁶

⁹⁵ GELLMAN-GARÇON (Ève), « Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept trans-nosographique. Revue de la littérature et discussion psychopathologique », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 50, n° 1, 2007, pp. 259-318.

⁹⁶ Cf. Annexe 6, transcription 16.

Le mutisme sélectif, un trouble de la communication couramment observé chez les enfants, se caractérise par une incapacité continuelle à parler dans certaines circonstances sociales spécifiques, telles que l'école, bien qu'ils soient capables de comprendre et d'employer le langage dans d'autres situations⁹⁷. Ces enfants ont tendance à parler aisément lorsqu'ils se trouvent chez eux avec leurs parents, mais ils deviennent silencieux dès qu'ils sont en présence de personnes étrangères ou qu'ils sortent de leur environnement familial⁹⁸. Ce trouble touche principalement les filles présentant un tempérament timide, réservé ou introverti⁹⁹, et il se manifeste souvent en dehors de l'environnement familial¹⁰⁰.

Le mutisme sélectif apparaît généralement avant l'âge de cinq ans, avec deux pics de fréquence à trois et six ans, correspondant respectivement à l'entrée à l'école maternelle et à l'école primaire¹⁰¹. Ces moments clés marquent le début des apprentissages formels et de l'interaction sociale en dehors du cercle familial, ce qui peut intensifier les symptômes du mutisme sélectif chez les enfants prédisposés¹⁰². Marta a commencé à présenter des symptômes de mutisme sélectif à l'âge de trois ans, lors de sa rentrée en première maternelle. Cette période de transition vers un nouvel environnement culturel et linguistique a été particulièrement difficile pour elle, comme c'est souvent le cas chez les enfants issus de familles immigrées confrontés à des changements significatifs dans leur vie¹⁰³.

Pour les deux plus jeunes membres de la famille, Sofia et Camilla, l'adaptation à l'école portugaise a été nettement plus fluide. Leur immersion précoce dans un environnement familial où le portugais était plus présent a facilité cette transition.

⁹⁷ GELLMAN-GARÇON (Ève), *op. cit.*, p. 259.

⁹⁸ REZZOUG (Dalila), DE PLAËN (Sylvaine) *et al.*, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités », *Le français d'aujourd'hui*, n° 158, 2007/3, p. 66.

⁹⁹ GELLMAN-GARÇON (Ève), *op. cit.*, p. 274.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 259.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 266.

¹⁰² REZZOUG (Dalila), DE PLAËN (Sylvaine) *et al.*, *op. cit.*, p. 66.

¹⁰³ GELLMAN-GARÇON (Ève), *op. cit.*, pp. 270-271.

À la différence de leurs aînés, Sofia et Camilla évoluaient dans un environnement où le portugais était plus prédominant. Elles étaient témoins de leurs frères et sœurs partageant des jeux entre eux en portugais et effectuant leurs devoirs scolaires dans cette même langue. Pour Sylvie et Javier, il était naturel que les devoirs soient effectués dans la langue de la scolarisation, ne voyant aucun avantage à faire autrement. Ainsi, dès le départ, Sofia et Camilla ont été exposées à un environnement linguistique plus équilibré, ce qui les a aidées à se sentir moins isolées et à s'adapter plus facilement à la nouvelle école.

La prise de conscience de l'impact de la langue de la scolarisation sur la vie quotidienne de leurs enfants a incité Sylvie et Javier à agir de manière proactive avant l'entrée à l'école de Sofia et Camilla. En les accompagnant régulièrement pour aller chercher leurs frères et sœurs à l'école, ils ont permis à leurs plus jeunes enfants de se familiariser progressivement avec l'environnement scolaire et cette nouvelle langue. Cette démarche a favorisé une intégration plus harmonieuse pour Sofia et Camilla, qui n'ont pas rencontré les mêmes difficultés que leurs aînés. Cette approche préventive témoigne de la volonté des parents d'anticiper les défis potentiels liés à l'éducation multilingue de leurs enfants et de les soutenir au mieux dans leur parcours scolaire. Ainsi, pour Sofia et Camilla, l'expérience scolaire a été marquée par une transition plus douce et une adaptation plus aisée.

Par la suite, lorsqu'ils ont pris la décision de s'installer en Belgique en janvier 2006, Sylvie et Javier ont pris en compte le niveau d'éducation de leurs enfants. Les deux aînés, Diego et Marta, avaient déjà acquis des compétences en lecture et écriture, étant respectivement en cinquième primaire et quatrième primaire. Cependant, Sofia et Camilla étaient à un stade précoce de leur apprentissage, Sofia entrant en première primaire et Camilla en troisième maternelle. Souhaitant éviter toute perturbation dans leur éducation, le retour en Belgique a été planifié pour coïncider avec le début de l'année scolaire. Pendant les neuf mois précédant leur déménagement, Sylvie a dispensé des cours en français aux enfants afin de renforcer leur grammaire et leur orthographe dans cette langue. Consciente que leur utilisation du français était principalement orale jusqu'alors, elle a élaboré des exercices pour les aider à améliorer leur compétence écrite. Ainsi, une fois arrivés en Belgique, leur intégration s'est déroulée sans heurts, malgré quelques préoccupations initiales concernant leur adaptation. Les enseignants avaient été informés

des difficultés rencontrées au Portugal par les enfants, mais cela n'a pas entravé leur intégration, qui s'est déroulée de manière très positive.

À leur arrivée en Belgique, les enfants ont été inscrits dans des établissements scolaires francophones. Par conséquent, leur compétence du portugais a sensiblement diminué, à l'exception de Marta qui maintient des liens étroits avec sa marraine résidant toujours au Portugal et qu'elle visite régulièrement. De manière similaire, leur utilisation de l'espagnol a progressivement décliné au fil du temps, puisqu'ils ont commencé à répondre de plus en plus en français à leur père. Ce déménagement en Belgique a donc entraîné un changement significatif dans leur environnement linguistique, avec une transition vers une utilisation plus exclusive du français dans leur vie quotidienne et éducative.

Cependant, au départ, les parents avaient décidé d'inscrire leurs enfants à des cours de portugais pour immigrants afin de maintenir leur pratique linguistique. Malheureusement, cette expérience s'est avérée peu concluante, principalement en raison du fait que les quatre enfants étaient regroupés dans la même classe, malgré leurs niveaux de compétence linguistique variés. En conséquence, ils n'ont suivi ces cours que pendant une seule année. Ainsi, malgré les efforts initiaux pour maintenir la pratique du portugais, les enfants de la FAM D ont finalement vu leur compétence dans cette langue diminuer au fil du temps. À l'heure actuelle, Diego, Sofia et Camilla ne se considèrent plus comme des locuteurs du portugais, leur pratique de la langue s'étant considérablement réduite au fil du temps. En revanche, Marta a continué à entretenir sa compétence linguistique, notamment en effectuant des séjours annuels au Portugal. De plus, elle a poursuivi des études universitaires en langues, où elle a rencontré un étudiant d'origine portugaise avec qui elle converse en portugais. Cette diversité d'expériences linguistiques au sein de la fratrie reflète les défis et les opportunités inhérents à l'éducation multilingue et à la transmission des langues dans un contexte familial international.

5.4.4. Représentation du plurilinguisme

Les membres de la FAM D sont convaincus que la maîtrise de l'espagnol et du portugais représente un avantage indéniable sur le marché du travail. Leur conviction a été renforcée lorsque Marta a récemment été embauchée dans un bureau de traduction en raison de sa compétence dans ces langues. Cette expérience concrète confirme leur

croyance en l'importance des langues dans le monde professionnel et illustre comment la diversité linguistique peut ouvrir des portes professionnelles significatives.

En résumé, la FAM D a choisi des approches éducatives concrètes et adaptées à leur vie quotidienne, en fonction de leurs propres ressources. Ils ont adopté la méthode « un parent – une langue » pour enseigner l'espagnol et le français à leurs enfants, dans un pays où le portugais est dominant. À leurs entrées à l'école, ils ont ensuite introduit l'apprentissage du portugais chez leurs enfants. De plus, leur capacité d'adaptation est remarquable, comme en témoigne leur réaction face aux défis rencontrés avec les aînés et leur planification anticipée pour le retour en Belgique, incluant une préparation linguistique spécifique pour une scolarisation en français.

5.5. FAM E

La gestion des langues de la FAM E¹⁰⁴ a été explicitement établie par Polina dès la naissance de ses enfants. Elle a décidé des pratiques linguistiques qui définiront le cadre familial, et Jonathan a immédiatement approuvé. L'objectif de Polina est de permettre à leurs enfants de s'épanouir pleinement dans les deux langues, tout en simplifiant les choses pour chaque parent.

5.5.1. Sphère familiale

Polina a adopté l'approche classique « un parent – une langue » pour faciliter la gestion linguistique de sa famille. Au sein de leur quotidien, le couple communiquait en allemand, et Polina n'avait que des connaissances rudimentaires en français avant la naissance de ses filles, n'ayant jamais réellement appris la langue. Ainsi, elle a décidé de leur parler en russe, tandis que Jonathan, dont le français était la langue première et celle de leur lieu de résidence, leur parlait en français. De cette manière, avant leur entrée à l'école, les filles étaient davantage exposées au russe en raison des absences fréquentes de Jonathan pour son travail à l'étranger. En effet, les filles ne voyaient leur père que durant les week-ends. Cependant, il est intéressant de noter que Clarisse, peu encline à parler russe, a rapidement

¹⁰⁴ Cf. Annexe 1.

adopté le français une fois scolarisée, contrairement à Virginie qui est restée fidèle au russe même après avoir intégré l'école.

Cette différence de réaction entre les deux sœurs souligne un écart dans leur attachement à leur héritage linguistique : pour Virginie, la pratique du russe revêt une grande importance, tandis que pour Clarisse, bien qu'elle soit présente, elle est moins centrale. Cette divergence se manifeste également dans leurs habitudes médiatiques. Pendant leurs années d'apprentissage scolaire du russe, elles avaient toutes les deux configuré leur téléphone dans cette langue. Cependant, Clarisse est rapidement revenue au français, tandis que Virginie a maintenu le russe pendant de nombreuses années par la suite. Actuellement, leurs téléphones sont tous deux en français. En ce qui concerne la télévision, la famille regarde rarement des émissions en russe. Ce n'est pas par choix, mais plutôt par manque d'options. Le doublage en russe est rare, voire inexistant, et lorsqu'il existe, il est souvent de mauvaise qualité, avec une seule personne doublant tous les personnages¹⁰⁵.

Lors des moments où toute la famille est réunie, les échanges se déroulent à la fois en russe et en français, bien que le français prédomine, étant la langue utilisée entre les sœurs ainsi qu'entre le père et ses filles. Cette superposition des langues dans les conversations est rendue possible par l'effort de Jonathan, qui, soucieux de s'intégrer dans sa belle-famille et de respecter les origines de son épouse, a appris le russe au fil des années. De plus, comme dans la FAM A, une pratique d'interprétation est mise en place. Ainsi, lorsque Jonathan rencontre des termes qu'il ne comprend pas, les filles lui traduisent et lui expliquent. Cependant, actuellement, on observe une tendance à la diminution de ce bilinguisme familial. Polina acquiert de plus en plus de compétences en français, et les filles ont progressivement moins l'habitude de s'exprimer exclusivement en russe avec leur mère. Ainsi, même si elles maintiennent généralement le russe dans leurs conversations avec elle, il est de plus en plus fréquent que, lorsque la famille est réunie, les échanges se fassent uniquement en français.

¹⁰⁵ Cf. Annexe 6, transcription 17.

5.5.2. En représentation à l'extérieur

En ce qui concerne les interactions de la FAM E avec l'extérieur, la famille démontre une certaine souplesse en adaptant souvent sa langue en fonction de l'interlocuteur¹⁰⁶. Cependant, il est intéressant de constater que lorsqu'ils se retrouvent en Russie avec leur famille élargie, la politique linguistique familiale reste intacte, et les échanges entre les différents membres de la FAM E se poursuivent dans les mêmes langues. Néanmoins, lors de réunions familiales avec les membres de la famille de Polina, Jonathan s'efforce de communiquer en russe ou en anglais, l'anglais servant généralement de *lingua franca*. Il arrive même qu'il puisse communiquer en français avec le frère de Polina. Il y a donc un apprentissage réciproque lors de leur conversation à deux. Toutefois, dans ces situations de communication avec la famille russophone, il peut parfois être nécessaire de recourir à une pratique d'interprétation. Ainsi, il arrive que Polina ou ses filles assument le rôle de traducteurs, mais cela ne pose pas de problème majeur pour Jonathan, comme il le souligne :

mon épouse et les filles parlent en russe\ moi je parviens à comprendre des choses et si je ne comprends pas je demande\ lorsque je parle (.) soit j'essaie le russe (.) soit je parle en anglais ou français parfois\ si mon beau-frère par exemple (.) qui essaie aussi en français (.) on se comprend pas (.) on demande à mon épouse ou à Clarisse et Virginie\ bon maintenant avec le téléphone c'est beaucoup plus facile\ on sait aussi se mettre en communication avec Google traduction\ quand on est chez ma belle-mère\ on parle français entre nous trois avec les filles et parfois aussi avec Polina¹⁰⁷

Il est intéressant d'observer que de nombreuses familles ont su s'adapter à leur époque en incorporant régulièrement les intelligences artificielles et les outils de traduction automatique dans leur vie quotidienne. Bien que l'on puisse envisager ces technologies comme froides et déshumanisantes, réservées aux environnements professionnels ou fonctionnels, elles sont en fait pleinement intégrées aux interactions familiales et ne semblent pas poser de problème pour les différents foyers. Cette acceptation générale de ces outils soulève plusieurs hypothèses sur la manière dont les familles perçoivent

¹⁰⁶ Cf. Annexe 6, transcription 18.

¹⁰⁷ Cf. Annexe 6, transcription 19.

l'évolution de la technologie et son impact sur leur vie quotidienne. Il est possible que leur utilisation régulière de ces outils reflète une confiance accrue dans les avancées technologiques et une adaptation aux nouvelles normes numériques. De plus, cela pourrait également indiquer une préférence pour la commodité et l'efficacité offertes par ces technologies, même au détriment de certaines interactions humaines traditionnelles.

En outre, lorsque Virginie converse avec des membres de sa famille résidant en Russie, elle s'exprime en russe, démontrant ainsi sa capacité d'adaptation linguistique. Cependant, cette adaptation fonctionne dans les deux sens. Son cousin, avec lequel elle échange régulièrement, joue un rôle crucial en tant que médiateur linguistique proche. Il prend en compte le fait qu'elle ne soit pas une locutrice native du russe. Par conséquent, il évite d'utiliser un langage jeune ou des abréviations auxquels il est habitué et dont le sens pourrait échapper à Virginie. S'il arrive tout de même qu'il en utilise involontairement, Virginie lui demande simplement des explications, auxquelles il répond immédiatement, évitant ainsi tout sentiment de décalage linguistique. Cependant, lors de ses visites en Russie et de ses interactions avec des jeunes locaux, notamment par le biais de son cousin, il arrive que Virginie ne saisisse pas tous les aspects de la conversation en raison du parler jeune utilisé. Néanmoins, elle ne voit pas cela comme un obstacle majeur, parce que son cousin est toujours là pour lui fournir des éclaircissements sur ce qui a été dit dans la conversation. Cette relation entre les cousins souligne notamment l'importance d'avoir un intermédiaire proche.

5.5.3. La scolarisation et son impact

Lorsqu'il s'est agi de choisir le parcours scolaire de leurs filles, Polina et Jonathan ont naturellement opté pour une éducation primaire en français, étant donné que le russe n'était pas disponible dans leur environnement immédiat. Cependant, cette décision a exposé Clarisse à certaines difficultés dès ses premières années d'école. Elle a dû faire face à des problèmes liés à ses origines, notamment lorsqu'un camarade de son âge lui a proféré une insulte raciste. Cette situation est d'autant plus intrigante que le jeune en question était lui-même issu de l'immigration. On peut dès lors s'interroger sur les motivations derrière ses actes : était-ce dans le but de mieux s'intégrer avec ses pairs ? Ou peut-être était-ce une simple imitation des comportements des autres enfants ? Ces

questions restent sans réponse, mais elles soulignent une différence notable avec l'expérience de Pierre de la FAM A, qui, lui, a expliqué n'avoir pas vécu cette différence de manière aussi marquante puisqu'il n'était pas le seul dans cette situation.

Cette anecdote met en lumière les complexités de l'intégration dans un environnement scolaire multiculturel. Elle souligne également l'importance de la manière dont les individus réagissent face aux différences et aux préjugés. Alors que certaines personnes comme Pierre peuvent relativiser et trouver du réconfort dans le fait de ne pas être seules dans leur situation, d'autres, comme Clarisse, peuvent se retrouver confrontées à des défis plus difficiles, y compris des actes de discrimination. Cette diversité d'expériences met en évidence la nécessité d'une sensibilisation et d'une éducation sur le respect de la diversité culturelle dès les premières années de scolarité, afin de créer des environnements inclusifs et respectueux pour tous les élèves, quelles que soient leurs origines.

Par la suite, Polina et Jonathan ont décidé de laisser le choix à leurs filles pour leurs études secondaires, conscients que cela représenterait une étape importante dans leur parcours éducatif et personnel. Cependant, les options étaient limitées, parce qu'aucune école environnante ne proposait d'enseignement en russe. Face à cette contrainte, les filles ont pris la décision de poursuivre leur scolarité en français, souhaitant ainsi rester proches de leurs parents. Malgré cela, il était clair que leur désir d'approfondir leur pratique du russe se faisait déjà ressentir, en particulier chez Virginie. Cette volonté s'est encore renforcée lorsqu'est venu le moment de choisir une orientation pour leurs études supérieures.

Lors de leur inscription à l'université, les deux sœurs ont manifesté un vif intérêt pour les langues, bien que leurs aspirations aient pris des directions différentes. Alors que Clarisse était attirée par l'étude de langues différentes de leur langue première, Virginie exprimait un désir ardent d'approfondir sa maîtrise du russe. Face à cela, Virginie a hésité à s'inscrire à l'Université libre de Bruxelles, seul établissement proposant cette option à proximité. Cependant, malgré cette opportunité intéressante, elle a finalement pris la décision de se tourner vers d'autres langues, privilégiant ainsi la proximité avec sa famille en restant à Liège.

Durant leur scolarité, les filles ont progressivement perdu les moments privilégiés qu'elles avaient autrefois avec leur mère, ce qui a entraîné une diminution significative

de leur pratique quotidienne du russe. Désireux tout de même de maintenir cette langue dans leur vie, les parents de la FAM E ont décidé d'inscrire Clarisse et Virginie à des cours de russe après leurs cours, respectivement à l'âge de 16 et 14 ans. Cette initiative visait à revitaliser leur compétence linguistique dans leur langue première. Clarisse a suivi ces cours pendant trois ans, tandis que Virginie a bénéficié de cinq années d'apprentissage. Cependant, l'engagement de la cadette dans ces cours a été interrompu de manière inattendue lorsque son professeur particulier a mis fin à ses leçons. Malgré cette discontinuité, Virginie aurait souhaité poursuivre son apprentissage, témoignant ainsi de son attachement et de son désir de maintenir une connexion profonde avec la langue et la culture russes.

5.4.4. Représentation du plurilinguisme

Polina, malgré son fort accent russe et ses difficultés à saisir toutes les nuances du français, ne perçoit pas ces obstacles comme des barrières insurmontables. En effet, la plupart des personnes avec lesquelles elle interagit se montrent attentives et bienveillantes, prêtes à lui expliquer autrement les choses si elle ne les comprend pas du premier coup. Elles font preuve de patience et de compréhension, évitant ainsi de couper court aux conversations par manque d'effort. De plus, Jonathan joue un rôle essentiel en la soutenant et en l'aidant à perfectionner sa pratique linguistique au quotidien. Il n'hésite pas à la corriger avec douceur sur la prononciation ou l'usage des termes, dans le but de l'aider à progresser. Grâce à cette atmosphère bienveillante et collaborative, Polina n'a jamais ressenti de stigmatisation de la part des personnes autour d'elle. En général, elles se montrent charmantes et curieuses, ce qui contribue à renforcer son sentiment d'inclusion et d'acceptation dans son environnement social.

Cependant, malgré cette ambiance généralement positive, il arrive parfois que Polina se sente jugée, notamment lorsqu'elle est confrontée à des confusions entre sa langue première russe et l'ukrainien, qui lui est similaire. Cette situation est exacerbée par les événements récents impliquant l'Ukraine, qui ont pu susciter des préjugés et des préoccupations chez certaines personnes. Toutefois, en dehors de ces circonstances particulières, Polina ne se sent généralement pas rejetée ou jugée en raison de sa langue ou de son accent.

Pour Polina et Jonathan, encourager leurs filles à apprendre plusieurs langues a toujours été une priorité, mais sans jamais leur imposer quoi que ce soit. Ils ont simplement créé un environnement propice à l'exploration linguistique, où leurs filles ont eu la liberté de choisir les langues qu'elles souhaitaient étudier. En conséquence, elles ont naturellement développé des compétences dans un large éventail de langues, notamment l'espagnol, l'anglais, l'allemand et le russe. Pour les parents de la FAM E, cet apprentissage multilingue est perçu comme un atout précieux pour l'avenir professionnel de leurs filles. Ils sont convaincus que dans un monde où la tendance à l'internationalisation des affaires et des échanges ne cesse de croître, la maîtrise de plusieurs langues ouvre des portes et offre des opportunités professionnelles importantes.

De plus, selon eux, le russe particulièrement représente un avantage significatif sur le marché du travail. En effet, avec la montée en puissance économique de la Russie, la demande de professionnels capables de communiquer en russe est en constante augmentation. La maîtrise du russe peut donc ouvrir des portes dans divers secteurs, notamment le commerce international, la diplomatie, le tourisme, les affaires gouvernementales et les médias. En outre, la capacité à parler russe peut également être un atout précieux pour les entreprises multinationales qui cherchent à étendre leurs activités dans cette région du monde. Ainsi, pour les filles de la FAM E, la pratique du russe offre des perspectives prometteuses sur le marché du travail mondial.

En synthèse, même si la FAM E reconnaît la valeur professionnelle du russe, elle n'a pas insisté de manière excessive sur son apprentissage. Certes, même si Polina et Jonathan ont inscrit leurs filles à des cours de russe pour qu'elles perfectionnent leur pratique, ils n'ont toutefois pas insisté sur le maintien de la méthode « un parent – une langue » qu'ils avaient initialement prévue et qui s'est estompée avec le temps. Leur intérêt pour la langue russe est plutôt motivé par un attachement culturel et familial, servant à maintenir les liens avec leur famille là-bas. On observe donc une volonté de préserver les racines et les liens familiaux, mais sans exercer une pression particulière sur l'apprentissage linguistique.

5.6. FAM F

Tout comme pour la FAM E, Mathilde a instauré la gestion des langues au sein de la FAM F¹⁰⁸ bien avant l'arrivée de ses enfants. Dès le début, elle avait l'intention de suivre le même modèle de politique linguistique familiale qu'elle avait elle-même connu avec ses parents, une décision avec laquelle Marc était immédiatement d'accord.

5.6.1. Sphère familiale

Avant même la naissance de ses enfants, Mathilde avait déjà décidé quelle politique linguistique familiale instaurer au sein de sa famille. Cette décision découle largement de son expérience personnelle, ayant grandi au sein d'un foyer mixte franco-hongrois où ses parents avaient adopté une approche « un parent – une langue ». Inspirée par cette méthode et convaincue de son efficacité, elle a également opté pour ce modèle. Ainsi, elle s'exprime en hongrois avec ses enfants, tandis que Marc leur parle en français.

La décision de Mathilde de reproduire le schéma familial qu'elle a connu illustre parfaitement l'idée de Pierre Bourdieu selon laquelle la famille joue un rôle central dans la reproduction des normes et des valeurs sociales. En tant qu'institution privilégiée pour la transmission des *habitus* aux générations futures, la famille exerce une influence significative sur les choix éducatifs et professionnels des enfants¹⁰⁹. Cependant, ce déterminisme de la reproduction sociale est constamment confronté au désir d'indépendance et de liberté individuelle. À travers les générations, les trajectoires familiales témoignent d'une tension entre la perpétuation des modèles établis et la volonté de s'affranchir de ces schémas, illustrant ainsi la complexité des dynamiques familiales et sociales¹¹⁰.

Dans le cas présent, cette approche, bien que déjà réalisée par ses parents, représentait un défi particulièrement relevé pour Mathilde, étant donné qu'elle avait évolué dans un

¹⁰⁸ Cf. Annexe 1.

¹⁰⁹ LAHAYE (Willy), DESMET (Huguette), POURTOIS (Jean-Pierre), *op. cit.*, p. 45.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 62.

environnement plus imprégné de la culture hongroise que celui de ses propres enfants. Ayant grandi dans un contexte où le hongrois était une composante centrale de son quotidien, elle a dû faire face à une sorte de déséquilibre linguistique au sein de sa propre famille. Ce déséquilibre s'est intensifié par le fait que, contrairement à elle, ses enfants évoluent dans un environnement où le français prédomine. Ainsi, la gestion des langues est devenue une question non seulement de transmission linguistique, mais aussi de préservation de l'identité culturelle. En choisissant de reproduire le modèle familial qu'elle a connu, Mathilde vise à offrir à ses enfants un héritage linguistique riche et équilibré, tout en naviguant avec succès dans les défis que cela implique :

mais mon défi était plus difficile parce que moi (.) je suis une moitié hongroise moitié belge\ mais moi mes enfants (.) c'est des quarts\ donc ben oui parce que moi j'avais ma grand-mère où on allait tous les jours\ il y avait ma mère qui parlait aussi le hongrois parfois (.) parce qu'elle a appris le hongrois aussi à la maison (.) donc il y avait tout le bain hongrois (.) et ici moi mes enfants ils n'ont que moi\ c'était très difficile pour moi parce que la langue n'est quand même pas facile non plus (.) il fallait les faire répéter et répéter\ par exemple dans la voiture je faisais un monologue pour qu'ils entendent la langue\¹¹¹

Ayant pleinement conscience des enjeux auxquels elle fait face dans la gestion des langues au sein de sa famille, Mathilde a déployé une série de stratégies pour offrir à ses enfants une exposition équilibrée aux langues et cultures qui les entourent. D'une part, elle a organisé des rencontres régulières avec les grands-parents et la tante des enfants, leur offrant ainsi l'opportunité d'interagir avec des locuteurs de la langue hongroise en dehors de leur cercle familial immédiat. D'autre part, Mathilde a instauré une tradition de voyages réguliers en Hongrie, offrant à ses enfants des expériences enrichissantes et authentiques dans leur pays d'origine. Ces escapades permettent à la famille de maintenir des liens étroits avec la culture hongroise et offrent aux enfants des opportunités précieuses d'interaction avec des locuteurs natifs, renforçant ainsi leur compétence linguistique et leur lien avec leur culture.

Pratiquement à chaque période de vacances, la famille part dans leur maison en Hongrie, créant ainsi des souvenirs durables et consolidant leur attachement à la langue et à la culture hongroises. Ces voyages sont des occasions précieuses pour les enfants de

¹¹¹ Cf. Annexe 6, transcription 20.

pratiquer et de perfectionner leur hongrois dans des contextes réels. En exposant ses enfants à une variété d'expériences linguistiques et culturelles, Mathilde s'efforce de créer un environnement propice à l'épanouissement linguistique et culturel de ses enfants, tout en préservant leur héritage familial¹¹².

En complément des initiatives précédentes, Mathilde s'efforce de fournir à ses enfants une exposition continue à la langue hongroise à travers une variété d'activités ludiques et éducatives. Elle intègre régulièrement des jeux et des livres en hongrois dans leur quotidien, cherchant à rendre l'apprentissage de la langue aussi divertissant que possible. Un exemple concret de cet engagement est la présence permanente d'un livre en hongrois dans sa voiture, prêt à être exploré lors de chaque trajet.

Par ailleurs, Mathilde a développé une méthode d'apprentissage dynamique en intégrant la technologie dans le processus. Lorsque ses enfants ne sont pas avec elle, elle en profite pour communiquer avec eux par messages, un moyen pratique et efficace pour améliorer leur pratique écrite du hongrois. Cette interaction en ligne offre à Mathilde l'opportunité de corriger les erreurs linguistiques de manière instantanée, aidant ainsi ses enfants à perfectionner leur maîtrise de la langue. De plus, les enfants ont également la chance d'échanger des messages avec leurs amis résidant en Hongrie. Cette interaction régulière avec des locuteurs natifs contribue à affiner leur compétence linguistique tout en garantissant une supervision constante et des corrections appropriées de leur utilisation de la langue. En combinant astucieusement l'utilisation de ressources traditionnelles et technologiques, Mathilde crée un environnement d'apprentissage stimulant et interactif, favorisant ainsi le développement linguistique de ses enfants.

De cette manière, grâce à ces nombreuses initiatives et à l'engagement soutenu de Mathilde, les compétences linguistiques de ses enfants en hongrois se sont développées de manière harmonieuse, tant à l'oral qu'à l'écrit. La pratique du hongrois est tellement ancrée que même les discussions entre les frères et sœurs se font dans cette langue, illustrant ainsi l'impact significatif des efforts déployés par Mathilde. Cette habitude persiste même après leur entrée à l'école, démontrant la solidité de leur attachement à la

¹¹² Cf. Annexe 6, transcription 21.

langue d'origine. Cependant, dans le souci d'inclure pleinement Marc, dont la pratique du hongrois était moins affirmée, la famille a opté pour le français dans la plupart de leurs interactions lorsqu'ils étaient tous ensemble. Malgré cette préférence pour le français dans le cadre familial, le hongrois continuait à s'immiscer occasionnellement, notamment lorsque les enfants souhaitaient échanger des apartés avec leur mère ou exprimer des sentiments intimes.

En outre, en dépit de leur jeune âge, les enfants démontrent déjà une grande ouverture d'esprit envers les langues. En plus de leur maîtrise du hongrois, qui est leur principale langue de communication, ils sont également à l'aise en français et en néerlandais, et ils amorcent même leur apprentissage de l'anglais de manière autonome. Cette curiosité linguistique se traduit également dans leurs habitudes médiatiques, où ils manifestent un intérêt croissant pour les contenus en anglais sur des plateformes telles que YouTube.

De plus, cette dynamique linguistique se reflète également dans l'utilisation des médias de la FAM F. Tous les téléphones de la famille sont configurés en hongrois, à l'exception de celui de Marc. Cela suit ainsi une approche cohérente avec l'objectif d'une immersion linguistique complète. En ce qui concerne le visionnage de la télévision, la préférence va généralement vers des contenus en hongrois, que ce soit à travers des DVD ou des vidéos sur YouTube. Lorsque des émissions ou des dessins animés sont disponibles dans une langue maîtrisée par les enfants, ils optent pour la version originale, favorisant ainsi leur exposition continue à ces langues. Dans le cas contraire, Mathilde prend l'initiative de mettre des sous-titres, contribuant ainsi à renforcer leur compréhension et leur familiarité avec les langues étrangères. Cette approche attentive et proactive confirme l'engagement de la famille à favoriser un environnement linguistique riche et diversifié, où les langues sont célébrées et intégrées de manière naturelle dans la vie quotidienne.

5.6.2. En représentation à l'extérieur

Mathilde semble adopter une approche très fonctionnaliste vis-à-vis des langues, où chaque langue est associée à un contexte spécifique et à un rôle déterminé. Elle exprime la difficulté de jongler entre plusieurs langues simultanément, soulignant qu'elle ne peut pas endosser plusieurs « casquettes » linguistiques à la fois. Selon elle, parler toutes les langues en présence de ses enfants risquerait de perturber leur compréhension des rôles

linguistiques et des interactions sociales. Elle estime que chaque langue est destinée à un cadre précis. Ainsi, elle encourage Luna et Sacha à communiquer exclusivement en français avec leur père, et exclusivement en hongrois avec elle, quelles que soient les circonstances. Toutefois, elle reconnaît que dans certaines situations sociales, il peut être difficile de maintenir cette pratique, notamment par respect pour ceux qui les entourent et qui ne maîtrisent pas nécessairement la langue. Cette réalité sociale présente un défi supplémentaire dans la préservation de l'environnement linguistique familial, mais Mathilde parvient tout de même à concilier cet objectif avec les exigences de la vie en société, comme elle nous l'explique :

je trouve que je ne peux pas porter plusieurs casquettes\ je ne peux pas leur parler en français en néerlandais en anglais et en hongrois\ c'est pas possible parce que sinon eux (.) je pense hein peut-être que je me trompe (.) mais en tout cas ça fonctionne ici (.) c'est que je pense que si je parle toutes les langues ils ne vont pas avoir le réflexe de ah oui avec maman c'est la casquette hongrois\ sauf si on est en société\ par exemple si je suis chez des amis à Hasselt (.) bah là on parle en néerlandais (.) par respect pour les autres\ mais si on est là et que ils sont tout près de moi et que y a personne autour (.) automatiquement le hongrois revient\ mais seulement s'il n'y a personne autour\ on ne gêne personne\¹¹³

Toutefois, il est intéressant de constater une légère dissonance entre la déclaration de Mathilde et la pratique réelle des enfants. Lors de notre visioconférence, il était clair qu'ils s'adaptaient à notre présence en communiquant avec nous en français afin que nous puissions les comprendre. Cependant, lorsqu'ils s'adressaient à leur mère en notre présence ou qu'ils échangeaient entre eux, ils optaient instinctivement pour le hongrois. Mathilde se chargeait alors de traduire leurs conversations par courtoisie et respect envers nous. Il faut tout de même préciser que ces discussions avec leur mère, ou entre eux, n'étaient pas directement pertinentes pour notre entrevue. Elles portaient sur des sujets distincts qui ne nous concernaient pas. Ainsi, il semble que les enfants adoptent naturellement l'habitude de s'adresser à leur mère en hongrois, faisant instinctivement la distinction entre ce qui est pertinent pour notre interaction et ce qui ne l'est pas. Cette observation souligne la complexité et la subtilité de la gestion des langues dans diverses

¹¹³ Cf. Annexe 6, transcription 22.

situations, où les enfants naviguent avec aisance entre différentes langues en fonction du contexte et des interlocuteurs.

En ce qui concerne leurs activités extrascolaires, la question de la langue ne pose aucun problème. Résidant à la frontière entre la Flandre et la Wallonie, les parents ont la liberté d'inscrire leurs enfants où bon leur semble, sans être entravés par des considérations linguistiques. Ainsi, les enfants participent à des activités tant en Flandre qu'en Wallonie, bien que le néerlandais prédomine souvent en raison de sa facilité d'accès pour être avec leurs amis. Cette flexibilité se reflète également dans l'inscription aux stages pendant les vacances scolaires, où Marc n'hésite pas à les inscrire tant en français qu'en néerlandais lorsqu'ils sont chez lui. Mathilde, quant à elle, préfère les inscrire à des stages en Hongrie lors de leur séjour estival, offrant ainsi à Luna et Sacha une immersion totale dans la langue hongroise. Ces pratiques démontrent clairement que la langue ne constitue pas un obstacle pour les enfants, mais plutôt une opportunité d'enrichissement culturel et linguistique dans divers contextes¹¹⁴.

5.6.3. La scolarisation et son impact

Lors du choix de l'école pour leurs enfants, les parents de la FAM F ont été confrontés à une décision importante en raison de leur proximité avec la frontière néerlandophone. Ils avaient le choix entre un enseignement en français ou en néerlandais. Après mûre réflexion, ils ont unanimement décidé de suivre le modèle éducatif établi par Mathilde. Ainsi, les enfants ont été scolarisés en Flandre, tant à l'école maternelle qu'au primaire. Mathilde souligne que la tâche a été moins ardue pour ses enfants que pour elle, parce qu'elle-même avait déjà une connaissance du néerlandais, contrairement à ses parents qui en étaient dépourvus à l'époque. En conséquence, Mathilde et ses frères et sœurs se retrouvaient souvent seuls pour faire leurs devoirs, sans l'aide de leurs parents. Ainsi, selon elle, cette expérience a renforcé leur détermination à réussir malgré les défis linguistiques auxquels ils étaient confrontés.

¹¹⁴ Cf. Annexe 6, transcription 23.

De la même manière que Mathilde surveillait de près la pratique du hongrois par ses enfants, elle veille également avec rigueur à leur apprentissage du néerlandais. Cette vigilance est d'autant plus importante dans le contexte du système scolaire rigoureux de la Flandre, notamment dans l'établissement fréquenté par les enfants de la famille. Pendant leurs trois premières années d'école maternelle, des logopèdes interviennent en classe, témoignant ainsi de l'importance accordée à l'acquisition de la langue. En cas de difficultés persistantes après ce délai, les enseignants peuvent recommander soit un changement d'école vers un établissement réputé moins exigeant, soit un redoublement¹¹⁵. C'est pourquoi Mathilde a pris soin de préparer ses enfants au mieux, et ce, même avant leur entrée à l'école. En effet, quelque temps avant leur scolarisation, elle a progressivement introduit des activités en néerlandais, comme l'écoute de chansons et de dessins animés dans cette langue, afin de les familiariser doucement avec celle-ci et de faciliter leur intégration dans le système scolaire flamand.

En ce qui concerne les devoirs, Mathilde privilégie l'apprentissage en hongrois lors des devoirs de ses enfants, tout en reconnaissant qu'il est essentiel qu'ils réalisent certaines tâches en néerlandais en raison de leur nature spécifique. Pour ce faire, elle adopte une approche dynamique en alternant régulièrement entre les deux langues, parfois même au cours d'une même leçon. Cette pratique, connue notamment sous le nom d'alternance codique, permet à ses enfants de développer une compétence linguistique flexible et polyvalente, tout en favorisant leur compréhension de la matière étudiée. Procédé qu'elle explique comme suit :

j'explique fais comme ci fais comme ça en hongrois\ mais si je vois que il veut le faire comme la madame l'a demandé (.) je le cite (.) et bah alors je lui explique en néerlandais\ et en fait il y a des termes comme par exemple faire les fractions (.) il y a des termes spécifiques à connaître et là c'est uniquement en néerlandais hein\ et par exemple Luna elle avait du mal à faire biologie\ ben euh j'avais bloqué biologie avec elle (.) et je lui avais fait répéter répéter et répéter en néerlandais\ et leur petit exposé à faire aussi à chaque fois on prépare en néerlandais\ mais quand je pose des questions (.) par exemple qu'est-ce que tu veux faire ou comment veux-tu faire ça (.) tout ça c'est en hongrois\ mais quand c'est le truc (.) c'est dans la langue qu'il faut

¹¹⁵ Cf. Annexe 6, transcription 24.

quoi\ et donc en réalité quand on fait les devoirs ça switche d'une langue à une autre et tout le monde se comprend\¹¹⁶

Pour l'avenir, Mathilde envisage de laisser ses enfants choisir leur école secondaire. Cependant, elle tient à ce qu'ils soient inscrits dans des options de langues offrant le plus grand nombre d'heures, et si cela ne convient pas, elle acceptera alors de réduire ces heures. Cette décision reflète son engagement continu à garantir à ses enfants une éducation linguistique riche et complète, tout en respectant leur liberté de choix quant à leur parcours éducatif.

5.6.4. Représentation du plurilinguisme

En ce qui concerne sa relation au plurilinguisme, Mathilde partage qu'elle a rarement été confrontée au rejet en raison de sa langue, à l'exception de son expérience avec sa belle-famille, ce qui est surprenant. Initialement, les parents de Marc étaient enthousiastes qu'elle parle plusieurs langues et qu'elle les transmette à leurs petits-enfants. Cependant, une fois qu'ils ont réalisé que les enfants parlaient hongrois entre eux et qu'ils ne les comprenaient pas, leur attitude a changé. Mathilde et ses enfants ont alors ressenti un fort sentiment de rejet et de stigmatisation. Elle estime que c'était à ses beaux-parents de leur enseigner le français et de leur faire comprendre leur identité de locuteurs français, pour que Luna et Sacha parlent dans cette langue en leur présence. Encore à l'heure actuelle, leurs grands-parents s'irritent lorsqu'ils parlent hongrois devant eux. Toutefois, en dehors de cette expérience avec sa belle-famille, Mathilde n'a jamais ressenti de rejet. Elle attribue cela à la diversité culturelle de la Belgique, où la plupart des individus sont issus de l'immigration, ce qui rend compliqué de trouver « un belge pur et dur », selon elle.

En outre, pour Mathilde, la capacité à parler plusieurs langues est un avantage considérable sur le marché du travail, et c'est pourquoi elle a souhaité transmettre cet amour des langues à ses enfants. Elle espère offrir à ses enfants toutes les chances de réussite et leur fournir les outils nécessaires pour s'adapter à n'importe quelle situation. Elle souligne que cet apprentissage est accessible à tous, nécessitant simplement un effort de suivi de la part des parents. De plus, cela leur évite notamment de faire un bachelier

¹¹⁶ Cf. Annexe 6, transcription 25.

en traduction si le domaine des langues les intéresse à l'avenir parce qu'ils maîtrisent déjà plusieurs langues.

Il est cependant important de modérer les affirmations de Mathilde. Elle conçoit que chaque parent a pour responsabilité de faire tout ce qui est en son pouvoir pour le bien-être de ses enfants, une perspective qu'elle considère comme accessible à tous. Toutefois, cette accessibilité est peut-être trop optimiste. Certes, sur le plan financier, l'apprentissage des langues est théoriquement accessible à tous, en particulier dans le cas des familles issues de l'immigration où l'un des parents parle une langue différente de la langue dominante. Néanmoins, d'autres facteurs viennent compliquer cette accessibilité. Il existe des circonstances dans lesquelles cet effort n'est tout simplement pas réalisable. En effet, cela exige un certain degré de disponibilité et de temps, une ressource qui n'est pas toujours à la disposition de tous les parents.

De plus, Mathilde est consciente que les opportunités de travail pour des traducteurs hongrois sont limitées, c'est pourquoi elle a encouragé ses enfants à apprendre autant de langues que possible. Elle reconnaît que la polyvalence linguistique offre un éventail plus large d'opportunités professionnelles, même dans des domaines où la demande de traducteurs hongrois est limitée. Ainsi, en investissant dans l'apprentissage des langues, elle prépare ses enfants à un avenir professionnel prometteur et diversifié¹¹⁷.

L'idée d'investir dans l'apprentissage des langues pour ses enfants est assez forte. Cette notion n'est pas anodine, parce qu'elle implique qu'un bénéfice est anticipé, mais quelle est la nature de ce profit ? Pourquoi ce calcul est-il présent ? Cette réflexion soulève des questions essentielles sur les motivations sous-jacentes à cet investissement linguistique et sur les attentes qui y sont associées. En effet, il semble que Mathilde cherche à maximiser les opportunités futures de ses enfants en leur offrant des compétences linguistiques variées, mais cette démarche peut également refléter des aspirations sociales, culturelles ou professionnelles spécifiques de sa part.

En résumé, l'engagement des parents de la FAM F envers l'apprentissage des langues chez leurs enfants va au-delà de simples efforts occasionnels. Leur dévouement se

¹¹⁷ Cf. Annexe 6, transcription 26.

manifeste dans tous les aspects de la vie quotidienne de leurs enfants, démontrant ainsi un véritable mode de vie axé sur le multilinguisme. Les trajets en voiture deviennent des moments propices à la pratique linguistique, les activités de loisirs sont sélectionnées en fonction de leur potentiel éducatif et chaque décision, qu'elle concerne les activités extrascolaires ou les stages, est prise en considération de l'impact qu'elle aura sur le développement linguistique des enfants.

5.7. FAM G

La gestion des langues au sein de la FAM G¹¹⁸ s'est faite de façon tout à fait intuitive. Comme pour la FAM A, Christelle et François ont trouvé tout à fait naturel de communiquer chacun dans leur propre langue avec leurs filles.

5.7.1. Sphère familiale

Dès la naissance d'Émilie et de Camille, il avait été convenu que Christelle et François adopteraient l'approche « un parent – une langue ». Ainsi, chaque parent communiquerait dans sa langue première respective avec leurs filles, soit l'allemand pour Christelle et le français pour François. Cette méthode avait pour objectif de favoriser une immersion linguistique naturelle et équilibrée pour les enfants.

Cependant, lors des rassemblements familiaux, le bilinguisme initial laissait place à un monolinguisme français pour ne pas exclure François des échanges, même si, au fil des années, François a progressivement développé une compréhension de l'allemand. Bien qu'il se sente désormais capable de tenir une conversation informelle dans cette langue, ses compétences restent limitées, comme il l'explique :

je ne parle pas spécialement l'allemand\ disons que depuis que les filles sont nées (.) enfin (.) déjà avant que les filles naissent j'avais les interclubs de tennis et je savais me débrouiller avec mes coéquipiers pour l'après-match et tout ça au bar\ mais voilà ce n'étaient pas de grandes conversations\ et puis avec mes beaux-parents ils parlaient beaucoup allemand entre eux (.) ou avec Christelle\ donc quand j'étais là c'était intéressant de pouvoir un peu suivre ce qu'il se passait\ même si je n'ai jamais parlé avec eux en allemand\ et donc quand les

¹¹⁸ Cf. Annexe 1.

filles sont nées on avait décidé que Christelle leur parlerait en allemand et là (.) j'ai eu une espèce d'immersion de longue haleine\ donc aujourd'hui je peux certainement me débrouiller en allemand dans une soirée pour faire une conversation informelle mais je ne pourrais pas faire une discussion professionnelle et négocier en allemand¹¹⁹

L'expression « immersion de longue haleine » suscite un intérêt particulier, parce qu'elle met en lumière les difficultés auxquelles le père a dû faire face dans une famille où l'allemand était omniprésent. Elle souligne les efforts considérables qu'il a dû fournir sur une période prolongée. D'une part, le terme « immersion » implique que nous sommes complètement absorbés dans quelque chose et que notre souffle habituel est perturbé. D'autre part, « de longue haleine » met en avant la persévérance nécessaire sur une longue durée, impliquant un manque de souffle également.

En plus des conversations avec leur mère, Camille et Émilie bénéficiaient de l'opportunité de pratiquer l'allemand avec leurs grands-parents maternels, qu'elles voyaient régulièrement. Chaque mercredi après-midi, lors de leurs visites chez eux, leurs grands-parents ne parlaient aux filles qu'en allemand, offrant ainsi un environnement linguistique immersif. De plus, durant les vacances scolaires ou durant les week-ends, il leur arrivait également de séjourner chez eux pour quelques jours.

Il est remarquable de constater que leurs séjours chez leurs grands-parents avaient un impact significatif sur leur langue de communication entre elles. Après ces visites, elles discutaient entre elles en allemand plutôt qu'en français¹²⁰. La transition linguistique observée souligne l'impact bénéfique d'un environnement allemand sur l'apprentissage et l'utilisation de la langue. Elle met en lumière la façon dont l'interaction régulière avec les grands-parents maternels dans un cadre exclusivement allemand a favorisé le développement linguistique de Camille et Émilie. Ainsi, cette immersion constante dans un environnement germanophone a non seulement enrichi leur vocabulaire et leur compréhension de la langue, mais a également renforcé leur confiance à s'exprimer en allemand.

¹¹⁹ Cf. Annexe 6, transcription 27.

¹²⁰ Cf. Annexe 6, transcription 28.

En ce qui concerne leur utilisation des médias, les membres de la FAM G ont tous configuré leur téléphone en français, mais ils précisent que lorsqu'ils regardent la télévision, ils optent autant pour des chaînes françaises que pour des chaînes allemandes. En général, lorsqu'il s'agit de films ou de séries allemands, ou dans une langue qu'elles maîtrisent, Camille, Émilie et Christelle préfèrent les regarder en version originale, sans sous-titres. Cependant, pour les séries très spécialisées, elles utilisent des sous-titres parce qu'elles contiennent un vocabulaire inhabituel qu'elles ne maîtrisent pas particulièrement.

En outre, dès leur plus jeune âge, Camille et Émilie étaient capables de lire des livres en allemand. Elles étaient fréquemment exposées à des journaux ou des livres en allemand chez leurs grands-parents, ce qui a facilité leur apprentissage de la lecture dans cette langue. Ainsi, lorsqu'elles rencontraient un mot qu'elles ne pouvaient pas lire, elles demandaient à leurs grands-parents ou à leur mère de l'expliquer. De plus, comme l'explique Christelle, il est généralement assez facile d'apprendre à lire dans sa langue première :

après quand tu regardes ta langue maternelle tu la maîtrises à l'oreille bien avant d'être confronté à la lecture (.) et une fois que tu lis des lettres tu retrouves très vite comment ça doit sonner pour faire du sens par rapport à ce que tu dois avoir à l'oreille¹²¹

Elle mentionne également que lorsque les filles étaient petites, elle leur lisait des histoires en allemand, et les enfants tentaient de déchiffrer les mots en même temps qu'elle. Cela a donc sans doute également facilité leur acquisition de la langue écrite¹²².

5.7.2. En représentation à l'extérieur

En présence de personnes extérieures, la FAM G s'adapte, tout comme les autres familles¹²³. Cependant, lorsqu'ils sont chez les parents de Christelle, la conversation bascule presque toujours en allemand. François est pleinement conscient que ce n'est pas

¹²¹ Cf. Annexe 6, transcription 29.

¹²² Cf. Annexe 6, transcription 30.

¹²³ Cf. Annexe 6, transcription 31.

dirigé contre lui, mais plutôt par souci de commodité. Il souligne que c'est une réalité que la plupart des gens devraient accepter et ne pas prendre personnellement :

il faut juste se rendre compte que ce n'est jamais fait contre la personne qui ne parle pas la langue\ parce qu'en fait le basculement est tellement naturel que (.) si c'est par exemple pour raconter quelque chose qui s'est passé avec des germanophones (.) cela va plus vite se faire en allemand\ et puis trois phrases après ils peuvent rebasculer en français parce qu'ils parlent d'un truc qui s'est passé à Liège quoi\ et donc les gens qui ne parlent pas d'une manière courante deux langues pensent que c'est la personne qui décide de parler ceci ou de parler cela (.) mais en fait moi je vois bien chez mes beaux-parents que c'est complètement lié au sujet\ ce n'est jamais contre moi lorsqu'ils basculent en allemand et qu'ils s'emportent dans une conversation en allemand\ et parfois même si je réponds en français ils vont rebondir sur ce que je dis en restant en allemand\ c'est juste que c'est contextuel¹²⁴

L'approche analytique de François à l'égard de l'alternance codique est notable, caractérisée par une finesse et une objectivité qui révèlent une compréhension approfondie de ces pratiques linguistiques. Son recul permet une observation intéressante et nuancée. Effectivement, les attitudes et réactions diffèrent d'une famille à l'autre, comme démontré par les FAM D et F. Dans ces cas, les interprétations des pratiques linguistiques peuvent évoquer des émotions diverses, notamment chez les grands-parents, qui peuvent être contrariés lorsqu'ils sont confrontés à une langue différente de la leur.

5.7.3. La scolarisation et son impact

Lorsqu'il a fallu décider du parcours scolaire de leurs filles, Christelle et François ont naturellement choisi une éducation primaire en français. Pour ce qui est des études secondaires, ils envisageaient d'inscrire leurs filles dans un programme incluant l'allemand en tant que deuxième langue. Cependant, cette option n'a pas été réalisable en raison du faible nombre d'élèves intéressés, comme l'explique François :

en Belgique il y a trois langues officielles néerlandais français et allemand\ mais dans la pratique la possibilité d'avoir des cours dans une des langues officielles dépend du nombre d'élèves qui sont intéressés à les suivre\ donc quand on est en région wallonne (.) si on est trop éloigné de la région germanophone (.) si on souhaite s'inscrire en allemand deuxième langue on nous répond qu'il y a trop peu de demandes

¹²⁴ Cf. Annexe 6, transcription 32.

donc cela ne justifie pas un prof\ donc il n'y a pas\ et donc en fait on n'a jamais eu la possibilité d'envisager l'allemand dans le cadre de la scolarité parce que c'était non disponible faute d'intérêt¹²⁵

Ainsi, durant leurs années d'études primaires et secondaires, Émilie et Camille n'ont jamais été exposées à des cours d'allemand dans le cadre scolaire. Leur mère était leur seule source d'apprentissage. Consciente de l'importance d'une solide base en grammaire, en lecture et en écriture dans cette langue, Christelle a pris l'initiative de proposer des exercices ludiques à ses filles. Ces activités étaient spécialement conçues pour renforcer leurs compétences linguistiques en allemand. Généralement, elles prenaient la forme de cahiers d'été, offrant ainsi aux filles une occasion d'apprendre de manière structurée tout en s'amusant.

Plus tard, Émilie, désireuse de perfectionner sa langue d'origine, a opté pour des cours d'allemand lorsqu'elle a eu l'occasion de le faire pendant son master à l'université. Son objectif était notamment de consolider ses connaissances grammaticales, en particulier des déclinaisons.

Étant toutes deux nées dans un environnement bilingue où leurs parents encourageaient l'apprentissage des langues, Émilie et Camille ont développé très tôt un intérêt pour d'autres langues, sans que cela ne leur soit dicté par leurs parents. Christelle et François ont toujours laissé à leurs filles le choix de leurs options, préférant ne rien leur imposer. Ainsi, toutes les deux ont décidé d'être scolarisées en immersion français-anglais durant leur scolarité secondaire et d'apprendre d'autres langues telles que l'espagnol et le néerlandais.

Cependant, contrairement aux autres familles, elles n'affirment pas que leur bilinguisme a facilité l'apprentissage d'autres langues ou non. Bien qu'elles aient rencontré certaines facilités, elles ne savent pas si cela est dû à leur tempérament ou à leur bilinguisme¹²⁶. Christelle ajoute ceci à ce sujet :

tu ne sais jamais comparer parce que tu as été éduqué bilingue ou pas\ et c'est vrai que moi j'ai aussi une facilité à apprendre d'autres

¹²⁵ Cf. Annexe 6, transcription 33.

¹²⁶ Cf. Annexe 6, transcription 34.

langues (.) et euh (.) je n'ai jamais eu peur non plus de parler\ et je pense effectivement que l'oreille se développe autrement (.) parce que moi j'ai travaillé dans une société américaine (.) et donc finalement tout le monde parlait anglais (.) et tu as des gens autour de toi qui apprennent bien l'anglais mais qui continuent à faire tout le temps toute leur vie les mêmes erreurs de prononciation\ et moi j'ai toujours développé une faculté où j'écoutais les natifs et j'essayais d'imiter voilà la bonne prononciation de me l'accaparer (.) et ça c'est peut-être quelque chose qu'on fait plus facilement lorsqu'on a déjà été confronté à pas mal de langues¹²⁷

5.7.4. Représentation du plurilinguisme

Tout comme pour la FAM B, Christelle, Émilie et Camille n'ont jamais subi de regard stigmatisant lorsqu'elles s'exprimaient en allemand en public. Cependant, bien que l'allemand soit une langue nationale, en ce qui concerne le marché du travail, Émilie et Camille ne le considèrent pas nécessairement comme un avantage décisif, du moins lorsqu'il s'agit de rechercher un emploi en Belgique. Elles estiment néanmoins que la maîtrise de cette langue reste un atout, parce que tous les demandeurs d'emploi ne la possèdent pas forcément.

Elles expliquent que, généralement en Belgique, le néerlandais et l'anglais sont prédominants, tandis que l'allemand peut être considéré comme intéressant, mais il ne prime pas¹²⁸. Cependant, elles pensent que si elles postulent dans une entreprise allemande, la capacité à s'exprimer dans la langue serait appréciée. De même, si elles postulent dans une entreprise ayant des clients allemands, elles pourront communiquer dans leur langue, ce qui pourrait être un avantage significatif.

En conclusion, la FAM G adopte une approche pragmatique, tout en reconnaissant l'importance de l'allemand sur le marché du travail. Leur stratégie éducative est donc directement adaptée à leur vie quotidienne et aux moyens dont ils disposent. Par exemple, face à l'absence d'opportunités pour inscrire leurs filles en allemand en tant que deuxième langue, ils ont su s'organiser autrement en utilisant les ressources à leur disposition, comme des cahiers d'été.

¹²⁷ Cf. Annexe 6, transcription 35.

¹²⁸ Cf. Annexe 6, transcription 36.

5.8. FAM H

Les parents de la FAM H¹²⁹ partagent la même langue première, le sicilien, et ont choisi naturellement de la transmettre à leur enfant. Bien qu'ils aient effectué plusieurs allers-retours entre la Sicile et la Belgique avant de s'y installer définitivement, leur politique linguistique familiale actuelle a été mise en place relativement tardivement. Cependant, des mesures avaient déjà été prises avant cette période, ce qui démontre une réflexion préalable sur la gestion des langues au sein de leur famille.

5.8.1. Sphère familiale

Durant la période où ils effectuaient de fréquents allers-retours, jusqu'en 1997, la FAM H avait mis en place une politique linguistique dite « un parent – une langue », où Lorenzo s'exprimait en français et Gabriela en sicilien. Cette décision découle du désir de Lorenzo, conscient de leur probable installation en Belgique, de voir ses enfants maîtriser le français, même lorsqu'ils résidaient en Sicile. Il est intéressant de noter que les parents ont opté pour l'apprentissage du dialecte sicilien plutôt que de l'italien, la langue officielle. Cette décision s'explique par le fait qu'à cette époque, le sicilien était largement répandu en Sicile, tandis que l'italien était moins couramment parlé. À l'heure actuelle, la situation s'est inversée, comme le souligne Riccardo :

maintenant c'est différent\ moi à l'époque (.) quand nous on était en Sicile on sortait dehors on parlait tous le dialecte\ maintenant, à l'époque d'aujourd'hui tu sors dehors y'a personne qui parle le dialecte (.) même en Sicile\ ils parlent tous italien\¹³⁰

Cependant, malgré les changements de langues survenus, la FAM H ne ressent pas de désajustement par rapport aux locaux qui utilisent l'italien dorénavant, parce que tous les membres maîtrisent l'italien, bien qu'à des niveaux variés. Ainsi, lorsqu'ils se trouvent en Sicile, ils parviennent toujours à se faire comprendre. De plus, lors de leurs visites en

¹²⁹ Cf. Annexe 1.

¹³⁰ Cf. Annexe 6, transcription 37.

Sicile, ils sont généralement accueillis par leur famille résidant sur place, avec qui ils échangent principalement en sicilien.

Ensuite, après s'être établis définitivement en Belgique, la politique linguistique mise en place par la FAM H a commencé à s'affaiblir progressivement. En raison de l'emploi du père dans le secteur de la restauration, sa présence à la maison était limitée, ce qui a conduit les enfants à être davantage en contact avec le sicilien. Cette langue était leur principal mode de communication, que ce soit entre eux, mais aussi avec leur mère. Par conséquent, Lorenzo a progressivement cessé de parler français avec ses enfants, se résignant à cette évolution. Ainsi, les conversations familiales se sont progressivement déroulées presque exclusivement en sicilien.

Cependant, après avoir fréquenté l'école, les enfants de la FAM H ont progressivement adopté le français comme langue principale, ce qui a entraîné un changement radical dans leur politique linguistique familiale. Ils ont commencé à pratiquer l'alternance codique lors de leurs conversations en famille. Ainsi, à l'heure actuelle, les discussions passent constamment du sicilien au français. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que cette pratique d'alternance codique ne change pas en présence d'étrangers. De nombreux termes et expressions sont échangés en sicilien devant des personnes extérieures, même s'ils savent que ces dernières ne comprennent pas la langue. Ainsi, en notre présence, ils continuaient d'employer le sicilien. Néanmoins, ils ont mis en place une forme d'interprétation, traduisant les éléments qu'ils estiment pertinents, de manière explicite ou non.

SAL : on avait une logopède qui nous prenait peut-être (.) *Quando voti ni pigliava (.) du tri voti a simana*

GAB : *tri voti*

SAL : oui donc la logopède nous prenait trois fois par semaine pour nous apprendre¹³¹.

Cette adaptation témoigne de leur volonté d'inclure les personnes extérieures dans leurs échanges, même celles qui ne partagent pas leur langue première.

¹³¹ Cf. Annexe 6, transcription 38.

Cependant, dès qu'ils retournent en Sicile pour les vacances, la dynamique linguistique change radicalement et le français est quasiment absent des conversations familiales. En effet, étant habitués à ne parler que le sicilien avec les membres de leur famille élargie sur place, ils s'adaptent naturellement à cette norme linguistique lorsqu'ils sont ensemble.

En ce qui concerne leur utilisation des médias, toute la famille a configuré ses téléphones en français, à l'exception de Lorenzo qui a choisi l'italien. Il souhaite maintenir sa pratique de cette langue, étant constamment en contact avec le français et le sicilien mais rarement avec l'italien. Concernant la télévision, au début de leur installation en Belgique, Gabriela avait pour habitude de regarder les émissions en italien lorsqu'elle ressentait la nostalgie du pays. Cependant, dès que Lorenzo rentrait à la maison, il lui demandait de passer à des émissions françaises afin de favoriser sa pratique de cette langue. À l'époque, elle avait peu d'occasions de la parler en dehors du foyer. Aujourd'hui, elle préfère regarder les chaînes françaises plutôt qu'italiennes, qu'elle ne regarde d'ailleurs presque plus. Elle partage à ce sujet une anecdote selon laquelle sa sœur, qui a également immigré en Belgique, préfère regarder la télévision uniquement en italien et ne comprend pas son choix de privilégier le français¹³². Gabriela nous explique que c'est devenu une habitude pour elle.

5.8.2. En représentation à l'extérieur

Lorsqu'ils sont en compagnie d'autres personnes ou qu'ils reçoivent des invités, la FAM H s'adapte à la situation, bien que leur flexibilité soit moindre que celle d'autres familles. En effet, même si les conversations sont principalement en français devant des personnes qui ne comprennent ni l'italien ni le sicilien, on observe tout de même une certaine permanence de leur alternance codique, bien que moins prononcée qu'en famille. Cette pratique a été particulièrement remarquée lors de nos échanges avec eux, comme expliqué précédemment. La famille explique que ce n'est pas intentionnel, mais plutôt une façon de faire qui s'est installée naturellement, tout comme c'était le cas chez la FAM G, ce que confirme Martin, le compagnon de Virginia depuis quatre ans :

¹³² Cf. Annexe 6, transcription 39.

on pourrait croire que vous utilisez ça comme code (.) mais même moi j'ai remarqué qu'au final c'est naturel¹³³

De plus, la pratique d'interprétation que nous avons remarquée est présentée par Virginia comme une alternative qu'ils ont trouvée face à leur maintien de l'alternance codique. Selon elle, cette méthode est simplement une habitude profondément enracinée dans leur dynamique familiale. Ainsi, lorsqu'ils sont en présence de personnes ne parlant pas leur langue, les différents membres de la famille fournissent des traductions des éléments qu'un autre membre ne sait pas traduire, ce qui témoigne de leur volonté de favoriser une communication claire et harmonieuse avec leurs invités :

quand quelqu'un rentre dans la famille et qu'il comprend pas (.) ben par exemple quand Martin est venu dans la famille au début (.) quand ma mère racontait une histoire et qu'elle arrivait pas à la dire en français elle le disait en sicilien\ et alors elle me disait traduis lui\ et donc comme ça au fur et à mesure, les gens apprennent¹³⁴

Riccardo nous a même partagé une anecdote à ce sujet, concernant un ami qu'il a rencontré durant ses premières années en Belgique. Cet ami était si fréquemment chez eux que, finalement, il est devenu pratiquement bilingue en sicilien.

5.8.3. La scolarisation et son impact

La scolarisation en Belgique a été une expérience différente pour Aldo, Riccardo et Manuela par rapport à Virginia. En effet, les trois aînés étaient déjà adolescents à leur arrivée en Belgique. C'était surtout difficile pour les deux aînés, qui avaient déjà suivi une longue scolarité en Sicile et maîtrisaient la lecture et l'écriture en italien. Ils ont donc rencontré de nombreuses difficultés pour s'adapter à un système scolaire francophone et pour apprendre la langue. Riccardo, en particulier, a dû être placé dans une classe en dessous de son niveau habituel afin d'éviter des problèmes lors de ses études secondaires. Il s'est retrouvé dans la même classe que son frère, en cinquième primaire. Cependant, l'école a pris conscience de leurs difficultés et a mis en place un programme où des logopèdes les accompagnaient trois fois par semaine, pendant des heures de cours jugées

¹³³ Cf. Annexe 6, transcription 40.

¹³⁴ Cf. Annexe 6, transcription 41.

moins essentielles, comme les cours de sport, pour les aider à apprendre le français correctement et à combler leurs lacunes. Cette assistance a considérablement amélioré leur maîtrise du français, bien que des difficultés persistent encore dans l'orthographe jusqu'à aujourd'hui. Manuela n'était pas présente lors de l'entretien, mais Gabriela a mentionné que sa fille avait rencontré de nombreuses difficultés dans l'apprentissage du français, sans pouvoir fournir plus de détails. En revanche, la cadette, arrivée en Belgique à un très jeune âge, a eu une scolarité plus fluide. Elle a été inscrite dans des écoles primaires et secondaires francophones, mais son intérêt pour les langues l'a également amenée à apprendre l'anglais et le néerlandais au secondaire.

En ce qui concerne les devoirs, ils bénéficiaient de l'aide de leurs cousines, installées en Belgique depuis plus longtemps qu'eux. Ainsi, ils travaillaient principalement en français pour mieux assimiler les matières enseignées et pour perfectionner leur compétence dans cette langue. Cependant, lorsque les cousines remarquaient qu'ils ne comprenaient pas ce qui était expliqué en français, elles passaient alors au sicilien pour faciliter la compréhension.

En sus, Gabriela et Lorenzo ont exprimé le désir de maintenir la pratique de l'italien chez leurs enfants. Ainsi, en plus de leurs études, ils les ont inscrits à des cours du mercredi après-midi pendant de nombreuses années. Cependant, les enfants ont finalement abandonné ces cours en raison de leur qualité d'enseignement jugée insatisfaisante. En revanche, Virginia, désireuse d'améliorer considérablement son niveau d'italien, a pris l'initiative de suivre des cours à l'université par la suite. Cette décision lui a permis de maîtriser pleinement la langue italienne.

5.8.4. Représentation du plurilinguisme

Gabriela partage son expérience concernant son plurilinguisme en expliquant qu'elle n'a jamais ressenti de stigmatisation lorsqu'elle parle italien à l'extérieur de chez elle, en raison de la forte présence de la communauté italienne en Belgique. Ce sentiment est également partagé par les autres membres de la famille. Cependant, à son arrivée, Gabriela redoutait fortement cette stigmatisation, en particulier en raison de sa maîtrise du français qu'elle jugeait trop faible. Elle était consciente que sa manière de parler le français différait de la variété considérée comme légitime, ce qui a engendré un sentiment

d'insécurité linguistique prononcé. Cette insécurité était si prégnante qu'au début, et heureusement, pour une courte période, elle en était arrivée au mutisme. Malgré ses compétences acquises en français en Sicile et sa capacité à se débrouiller, elle craignait d'être jugée ou de ne pas être comprise, comme elle le mentionne :

le français je l'ai appris à l'école en Italie\ sauf qu'ici au début (.) vraiment la toute première fois que je suis venue j'avais peur à parler\ j'avais peur de faire une faute de parler mal tu vois\ et j'avais dur\ j'avais vraiment dur au point que je ne parlais pas (.) à personne\ et donc c'est au point où mon mari avait dit au boulanger (.) écoutez ma femme elle parle pas français est-ce que vous pouvez amener du pain tous les jours le matin\ et après tout doucement (.) parce que si tu veux bien j'étais vraiment entourée par le côté de la famille à mon mari et c'était les filles qui m'apprenaient\ ils venaient tous les jours alors ils parlaient français avec moi (.) mais il y avait des moments où j'arrivais pas à comprendre alors les filles m'expliquaient ce que ça voulait dire et j'ai appris¹³⁵

La manière dont elle relate son expérience est profondément émouvante. L'utilisation simultanée de l'expression « au point où », « mon mari » et du discours direct de son mari qu'elle insère dans son récit suggère qu'elle n'est toujours pas à l'aise face à cette situation. Ce n'est pas elle qui a pris l'initiative de résoudre le problème, mais son mari qui a dû intervenir auprès du boulanger. De plus, l'intégration du discours direct de son mari à son propre récit donne l'impression qu'elle ne se donne toujours pas la parole.

En ce qui concerne le monde du travail, la FAM H considère que la maîtrise de l'italien est un véritable atout. Ils soulignent qu'ils sont conscients de la présence significative des Italiens en Belgique, mais remarquent que très peu continuent à parler la langue italienne de nos jours. En effet, plusieurs générations se sont écoulées depuis les premières vagues d'immigration, et en général, les Italiens en sont maintenant à leur quatrième voire cinquième génération. Ils ont eu confirmation de cet avantage lorsque Virginia a été embauchée dans un centre d'appels, notamment en raison de sa compétence en italien :

à chaque fois que j'ai eu un entretien on s'intéressait aux langues que je parlais\ là je viens de commencer un travail dans un call center et d'emblée à l'entretien on s'est intéressé à mon niveau d'anglais et surtout d'italien\ ils disaient justement qu'ils avaient régulièrement des clients italiens qu'ils n'arrivaient pas toujours à comprendre (.)

¹³⁵ Cf. Annexe 6, transcription 42.

et donc ils ont dit qu'ils pourraient me les transférer maintenant\ donc oui ça m'aide dans le monde du travail\¹³⁶

En somme, la FAM H, en particulier Gabriela, a démontré une remarquable souplesse et une aptitude à s'adapter face à diverses circonstances et défis. Leur approche linguistique familiale a été sujette à de multiples changements, variant en fonction des lieux et des situations rencontrées. De plus, malgré les difficultés initiales de Gabriela avec le français en Belgique, elle a réussi à trouver ses marques. Par ailleurs, la flexibilité de la famille se reflète également dans leurs interactions sociales, familiales et éducatives, où ils ajustent constamment leur communication en fonction des interlocuteurs, qu'ils parlent sicilien, italien ou une autre langue.

5.9. Conclusions

Les huit familles que nous avons examinées présentent chacune des politiques linguistiques uniques, avec des approches qui diffèrent les unes des autres. Aucune de ces familles n'a opté pour un fonctionnement linguistique exactement similaire à celui d'une autre. Cette variété souligne l'ampleur des choix et des stratégies mis en œuvre par chaque famille pour gérer les aspects linguistiques de son quotidien.

Tout d'abord, à l'exception de la FAM C, qui a opté pour le monolinguisme français, toutes les familles ont instauré des directives précises et strictes pour la gestion des langues, adoptant ainsi la méthode « un parent – une langue ».

Cependant, leurs interactions lors des réunions familiales varient selon différentes stratégies linguistiques. D'une part, certaines familles ont opté pour une communication bilingue où chaque membre se voit attribuer une langue spécifique, comme les FAM A, D, E et H. Parmi celles-ci, les FAM A et E ont opté pour une alternance des langues ainsi que pour une pratique d'interprétation. D'autres, comme la FAM D, se sont limitées à l'alternance des langues selon les personnes. La FAM H, quant à elle, a choisi d'utiliser l'alternance codique. D'autre part, les autres familles, les FAM B, F et G, n'utilisent que le français lors de leurs échanges familiaux.

¹³⁶ Cf. Annexe 6, transcription 43.

En outre, nous avons observé quelques faits notables :

Premièrement, nous avons remarqué que la politique linguistique familiale exerçait une grande influence sur les attitudes et les pratiques adoptées par les enfants. Dans le comportement de la mère de la FAM F, on discerne clairement une reproduction de la politique linguistique familiale transmise par ses propres parents. C'est ce qu'on appelle l'*habitus*.

En deuxième lieu, nous avons observé des divergences dans l'utilisation de leur langue première en présence d'un interlocuteur ne la maîtrisant pas. Par exemple, la FAM A n'utilise sa langue d'origine, le hongrois, que pour des commentaires métalinguistiques sur ses pratiques, tandis que la FAM H l'emploie dans un contexte totalement différent. À plusieurs reprises, ils ont conversé en sicilien devant nous, adoptant à chaque fois deux comportements distincts : soit, s'il s'agissait d'une information importante ou simplement d'un mot que la mère ne parvenait pas à traduire en français, ils le traduisaient directement, soit ils échangeaient une information entre eux, souvent liée à un contexte qui ne nous concernait pas, et dans ce cas, aucune traduction n'était fournie.

Nous avons également relevé des contradictions entre les pratiques réelles et les déclarations des familles, surtout chez les enfants de la FAM F. Mathilde, la mère, explique que par respect, la famille évite de parler hongrois ou toute autre langue que les interlocuteurs ne maîtrisent pas, lorsque ces derniers sont présents. Cependant, elle le fait néanmoins devant nous. Il est toutefois plausible que les témoins ne soient simplement pas conscients de leurs pratiques réelles et n'aient pas l'intention délibérée de dissimuler quoi que ce soit.

En dernier lieu, nous avons constaté que les enfants peuvent altérer les stratégies de transmission envisagées par leurs parents. Cela arrive généralement lors de la scolarisation des enfants. Un exemple notable en sont les FAM B et E, où les politiques linguistiques familiales initiales ont progressivement perdu de leur influence, jusqu'à se modifier totalement.

À la lumière de ces observations et malgré les disparités constatées, nous avons entrepris d'identifier divers aspects constitutifs des profils parentaux en ce qui concerne l'élaboration des politiques linguistiques familiales. Ces aspects représentent des

positions abstraites, chaque famille adoptant des inclinaisons relatives vis-à-vis de chacun d'eux. Dans le but de rendre nos explications plus accessibles et compréhensibles, nous avons intégré une illustration récapitulative par famille montrant leur position par rapport à ces divers axes en annexe¹³⁷.

Tout d'abord, nous avons observé qu'un certain nombre de parents se démarque par un profil que nous qualifions de pragmatique. Ce profil se caractérise par une approche réaliste et pratique des situations familiales. Ces parents prennent des décisions en fonction de ce qui est faisable et efficace dans les circonstances données. Leur approche se traduit par l'adoption de stratégies éducatives directement applicables à la vie quotidienne de leur famille et en adéquation avec les ressources dont ils disposent. En réalité, toutes nos familles font preuve de pragmatisme, mais à des degrés divers, comme le montre les figures concluant notre exposé. La FAM F, par exemple, se distingue particulièrement des autres en adoptant une approche parfois excessive, préférant surinvestir même si cela implique une certaine difficulté dans la mise en œuvre au quotidien. Néanmoins, ils font preuve de pragmatisme en utilisant les moyens disponibles, notamment en rentabilisant les trajets en voiture avec des quizz et des lectures en hongrois.

Ensuite, certains parents présentent également un profil que nous décrivons comme proactif, c'est-à-dire qu'ils anticipent et prennent des mesures pour influencer positivement les événements futurs. Les parents proactifs fournissent un soutien continu, recherchent des ressources et s'adaptent aux besoins de leurs enfants tout au long de leur parcours d'apprentissage des langues. Nous avons observé cette caractéristique en particulier chez la FAM D, qui a pris des mesures pour préparer ses enfants à leur arrivée en Belgique avec des cours de français, contrairement à la FAM H, qui n'a vraiment anticipé leur retour.

En troisième lieu, certains parents incarnent ce que nous définissons comme un profil affectif. Ce sont des individus attachés à leur culture et à leur héritage linguistique, mais sans démesure. Pour eux, la langue d'origine est un lien intime avec leurs racines, leurs

¹³⁷ Cf. Annexe 7.

traditions et leurs identités culturelles. Lorsqu'il s'agit d'éduquer leurs enfants, ce type de personne accorde une certaine importance à la préservation de leur langue et de leur culture, cherchant à les transmettre à la génération suivante. Cependant, ils se contentent de transmettre ces éléments à leurs enfants sans trop insister. En effet, une fois que leurs enfants maîtrisent la langue, ces parents ne les poussent pas de manière excessive à la pratiquer constamment. Ce type de profil est illustré notablement par les FAM B, C et E. Par exemple, dans le cas des FAM B et E, même lorsque le bilinguisme familial s'est estompé progressivement au profit de conversations principalement en français, ces parents n'ont pas manifesté d'inquiétude. De même, la FAM C n'a jamais imposé à ses enfants de perfectionner leur portugais, et une fois que la langue a été acquise, chacun a été libre de décider de la manière dont il souhaitait la pratiquer.

Par opposition aux profils affectifs, certains parents présentent également un profil que nous qualifions d'investi. Ces parents se caractérisent par un fort engagement et une implication profonde dans l'apprentissage linguistique de leurs enfants. Cela implique un dévouement total à la promotion du multilinguisme familial. Ces parents consacrent un temps considérable à rechercher des méthodes d'enseignement efficaces, à planifier des activités linguistiques et à créer un environnement propice à l'apprentissage des langues. Leur engagement se manifeste également par leur volonté d'aller au-delà des obstacles et des défis rencontrés dans ce processus, en cherchant activement des solutions et en ajustant leurs stratégies en fonction des besoins de leurs enfants. C'est le cas particulièrement pour Mathilde de la FAM F, qui adopte une approche très fonctionnelle vis-à-vis des langues. Elle surveille de près les progrès linguistiques de ses enfants et met tout en œuvre pour qu'ils deviennent parfaitement multilingues. Bien que ses enfants soient encore jeunes, il est légitime de se demander si cette approche intensive ne risque pas de les décourager dans l'apprentissage des langues à long terme. En outre, on peut également s'interroger à propos de sa réaction si, à l'avenir, ils exprimaient le désir de ne plus apprendre autant de langues, tant elle est engagée dans leur apprentissage. Par opposition, la FAM C accorde beaucoup moins d'importance à l'apprentissage des langues chez ses enfants, parce que Livia, la mère, ne le juge pas nécessaire étant donné qu'elle n'a pas l'intention de retourner vivre au Brésil.

Finalement, certains parents présentent un profil que nous désignons comme réactif. Ils adoptent une approche souple et ouverte aux changements. Cela reflète leur capacité à ajuster leur politique linguistique familiale en fonction des circonstances et des défis rencontrés tout au long de leur parcours migratoire. Cette caractéristique est présente chez toutes les familles, mais à des niveaux variables. La FAM H constitue un exemple remarquable, ayant ajusté à plusieurs reprises sa politique linguistique familiale suite à divers défis rencontrés. En revanche, la FAM C, est moins réactive face aux difficultés qu'elle peut rencontrer. C'est notamment évoqué par Lisandro lorsqu'il mentionne le syndrome de l'étranger. Bien que la famille en soit consciente, elle ne cherche pas activement à trouver une solution.

Il apparaît, pour conclure, que chaque famille se positionne différemment quant aux divers profils évoqués. Ces nuances ont été synthétisées dans les figures présentes en annexe pour une meilleure compréhension¹³⁸.

¹³⁸ Cf. Annexe 7.

7. Perspectives sur l'identité et sur la transmission intergénérationnelle

L'identité, concept profondément complexe, constitue l'essence même de qui nous sommes en tant qu'individu. C'est un mélange subtil de caractéristiques personnelles, culturelles, sociales et familiales qui façonnent notre perception de nous-mêmes et de notre place dans le monde qui nous entoure. Pour les enfants, en particulier ceux issus de l'immigration, l'environnement familial joue un rôle crucial dans la construction de leur identité. La famille agit comme le premier et le plus puissant agent de socialisation, transmettant des normes, des valeurs, des traditions et des langues. Dans le contexte de l'immigration, où les enfants peuvent être exposés à des cultures et des langues différentes à la maison et dans la société environnante, la famille devient le pilier fondamental sur lequel ils construisent leur compréhension de leur propre identité. Les interactions familiales, les récits transmis, les célébrations culturelles et les choix linguistiques familiaux contribuent tous à façonner la perception de soi des enfants issus de l'immigration, les aidant à naviguer dans les tensions et les complexités d'une identité multiculturelle.

Dans ce chapitre, nous explorerons la formation de l'identité chez les enfants à l'heure actuelle, en prenant en considération l'impact des politiques linguistiques familiales instaurées par les parents, préalablement examinées. Nous examinerons également leur volonté de transmettre, ou non, leur culture et leur langue à leurs futurs enfants, ainsi que les motivations sous-jacentes à ces choix.

7.1. La construction identitaire des enfants

Lors de l'analyse de la construction identitaire, il est crucial de prendre en considération l'impact du couple parental. Dans cette optique, nous examinerons tout d'abord les enfants issus de couples mixtes, avant de nous pencher sur la FAM H, seule famille non-mixte de notre étude.

De cette manière, dans un premier temps, nous avons classé l'identité actuelle de nos témoins issus de couples mixtes selon les quatre types de profils identifiés par Anne

Unterreiner : l'identité d'héritier ; l'identité enracinée ; l'identité étrangère et l'identité au-delà du national¹³⁹.

En premier lieu, l'identité d'héritier se réfère à l'identification avec l'héritage culturel, ethnique ou national transmis par les parents. Les enfants issus de couples mixtes peuvent développer une identité d'héritier en valorisant et en s'identifiant fortement à l'héritage culturel de chacun de leurs parents, leur accordant une importance égale¹⁴⁰. Généralement, cette identité est mise en avant par les enfants de couples mixtes lorsque les parents ont transmis cet héritage au sein de la cellule familiale, et lorsqu'ils maintiennent des liens étroits avec la famille élargie résidant dans les deux pays d'origine. Ainsi, cette identité est renforcée par des liens sociaux significatifs¹⁴¹.

Parmi nos témoins, Pierre, Victoria, Marta, Camilla et Diego adoptent cette perspective. Ils décrivent avoir grandi dans les deux cultures, sans faire de distinctions particulières entre elles. C'est pourquoi ils s'identifient simultanément aux deux, comme l'explique Pierre :

moi je suis 100% belge et 100% hongrois\ deux langues c'est deux civilisations (.) deux cultures différentes\ et quand t'es bilingue (.) pour toi les deux cohabitent tu ne te rends pas compte à chaque fois\ surtout quand t'es enfant (.) tu ne remarques pas que toi c'est les deux cultures mélangées et les autres c'est une seule\¹⁴²

La deuxième catégorie, l'identité enracinée, caractérise les individus qui ont développé un lien profond avec un pays et qui le considèrent comme leur principale source d'identification en raison de leur enracinement dans ce lieu. Nos témoins faisant partie de cette catégorie sont identifiés comme des « enracinés de première heure ». Ils sont les enfants de couples mixtes dont l'identité héritée est fortement liée au pays de résidence¹⁴³, en l'occurrence la Belgique dans le cas présent. Pour eux, cette nation est bien plus qu'un

¹³⁹ UNTERREINER (Anne), *Enfants de couples mixtes. Liens sociaux et identités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, pp. 127-212.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 127.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 148.

¹⁴² Cf. Annexe 6, transcription 44.

¹⁴³ UNTERREINER (Anne), *op. cit.*, pp. 151-153.

simple lieu de résidence, c'est un ancrage culturel et social où ils ont grandi, évolué et construit leur vie. Ainsi, leur identification première se fait en grande partie à travers leur attachement à la Belgique, en tant que patrie et lieu d'appartenance.

La majorité de nos témoins se placent dans cette catégorie. Les enfants des FAM B, C, G, ainsi que Sofia et Clarisse se définissent principalement comme belges. Cela s'explique par le fait qu'ils ont tous grandi en Belgique, qu'ils y ont fait leurs études et que c'est la langue qu'ils utilisent le plus au quotidien.

Il est intéressant d'observer le contraste entre Clarisse et Virginie de la FAM E. Celui-ci suggère que la construction de leur identité est directement influencée par la politique linguistique familiale établie par leurs parents et les attitudes qu'elles ont à son égard. En effet, Clarisse, qui s'identifie comme belge, avait déjà tendance à mettre de côté le russe autant que possible. Une fois à l'école, elle a été la première à abandonner rapidement le russe au profit du français. En revanche, Virginie a toujours exprimé le désir de maintenir et de développer ses compétences en russe, qu'elle considère aussi importantes que celles en français.

De plus, il est compréhensible que l'identité belge prédomine chez les enfants des FAM B, C et G, leurs parents n'ayant jamais particulièrement mis l'accent sur leurs origines. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils négligent leurs racines ; ils se considèrent simplement avant tout comme belges, parce que c'est dans cet environnement qu'ils ont grandi.

En revanche, il est étonnant que Sofia se définisse exclusivement comme belge, malgré l'insistance de ses parents sur leurs origines et l'importance de leur passé au Portugal. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées à ce sujet. D'une part, il est possible que, en tant qu'avant-dernière enfant, son expérience du bref séjour de sa famille au Portugal n'ait pas eu autant d'impact sur elle que sur les autres membres de sa fratrie. D'autre part, l'absence de famille résidant à Cuba et donc d'attachement autre que celui avec son père, avec qui elle pourrait converser en espagnol, a peut-être influencé son lien avec la langue.

Ensuite, une identité d'étranger se réfère à une affiliation à un pays autre que celui de résidence. Cette identification peut résulter de la transmission intergénérationnelle d'un héritage culturel spécifique, ainsi que de l'intégration au sein d'une communauté

partageant la même origine migratoire. Toutefois, elle peut également émerger en réaction à des expériences de discrimination vécues par l'enfant¹⁴⁴. En d'autres termes, cette identification peut être à la fois le résultat d'une connexion profonde avec les racines familiales et culturelles et d'une réponse à des obstacles sociaux et structurels rencontrés dans la société d'accueil.

Parmi nos témoins, seuls les enfants de la FAM F s'identifient exclusivement comme hongrois, adoptant ainsi une identité d'étranger. Il est intéressant de noter l'impact probable de la politique linguistique familiale sur la construction de leur identité. En effet, Mathilde a déployé des efforts considérables pour mettre en avant la langue hongroise et la culture de ce pays dans la vie de ses enfants. Ces derniers vont même jusqu'à converser en hongrois entre eux, plutôt qu'en français, ce qui est peu commun après la scolarisation.

Enfin, une identité au-delà du national est souvent acquise au fil de la vie. Elle englobe les diverses identités mises en avant par les personnes qui ne se limitent pas à leurs origines nationales et se définissent selon d'autres échelles : humaine, internationale, continentale, locale ou en fonction des liens sociaux qu'ils ont développés. Ainsi, ces individus revendiquent des identités qui transcendent les frontières nationales¹⁴⁵.

Aucun de nos participants ne se reconnaît dans cette dernière catégorie. Ils soulignent unanimement que leurs origines constituent une part essentielle de leur identité et sont le principal élément les définissant.

Dans un second temps, nous nous penchons sur l'étude de la FAM H, la seule famille de notre enquête constituée d'un couple non-mixte. En ce qui concerne la construction identitaire des enfants, ces derniers peuvent être qualifiés d'« enfants de troisième culture » (TCK). Cette appellation désigne des individus ayant grandi dans un environnement où la culture de leurs deux parents et celle du pays où ils ont vécu sont différentes, généralement en raison du choix de leurs parents de vivre à l'étranger. Ainsi, la culture d'origine des adultes est considérée comme la première culture, tandis que la culture dans laquelle la famille évolue à l'étranger est appelée la deuxième culture. La

¹⁴⁴ UNTERREINER (Anne), *op. cit.*, pp. 175-176.

¹⁴⁵ *Ibid.*, pp. 195-196.

troisième culture, quant à elle, est spécifique à ces enfants et va au-delà d'une simple identité nationale, se développant à partir des interactions entre les immigrants et la communauté locale¹⁴⁶. Les enfants de la FAM H s'inscrivent parfaitement dans ce modèle, comme l'indique Virginia :

moi je me considère ni comme belge ni comme italienne\ je suis un mélange des deux\ ma culture à moi c'est une culture qui résulte du mélange des deux cultures (.) j'ai intégré des bribes des deux et c'est ça qui fait qui je suis\ je ne fais pas de différences entre les éléments venant de la culture belge et ceux venant de la culture italienne\¹⁴⁷

En conclusion, la construction d'une identité personnelle est le résultat d'une interaction complexe entre divers facteurs, notamment les interactions sociales et les politiques linguistiques familiales. Les liens sociaux, en particulier, jouent un rôle crucial dans la formation de cette identité, parce qu'ils influencent la manière dont nous nous percevons et dont nous sommes perçus par les autres. Parallèlement, les choix linguistiques établis par les parents au sein de la famille contribuent aussi à façonner cette identité en déterminant les langues et les cultures avec lesquelles nous évoluons. Il est également important de noter que l'identité sociale n'est pas statique, mais évolue au fil du temps en réponse aux expériences de vie et aux interactions sociales. Ainsi, la construction de l'identité est un processus dynamique qui se poursuit tout au long de la vie d'un individu, façonné par les interactions avec le monde qui l'entoure.

7.2. Perspectives de transmission intergénérationnelle

Concernant l'héritage culturel, tous les participants, à l'exception de Joséphine, expriment un fort désir de transmettre à leurs enfants les traditions de leurs origines. Cette volonté découle probablement de leur attachement à leur identité culturelle et de leur souhait de préserver cette richesse pour les générations futures. Par ailleurs, il est intéressant de noter que personne n'a signalé avoir ressenti un sentiment de décalage par rapport à la culture belge malgré les différences culturelles observées. De cette manière, cette absence de décalage pourrait notamment être un des facteurs motivant de ce désir

¹⁴⁶ F. DE WAAL (Monika), PH. BORN (Marise), « Where I'm from? Third Culture Kids about their cultural identity shifts and belonging », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 83, 2021, pp.67-83.

¹⁴⁷ Cf. Annexe 6, transcription 45.

de transmission. En revanche, Joséphine, quant à elle, exprime qu'elle ne voit aucun avantage à transmettre à ses enfants une culture différente de celle de leur lieu de vie :

ça dépend plutôt d'où je vis\ si pour une raison ou pour une autre je vis en Allemagne (.) alors là je m'adapterais à ces traditions-là\ je ne vais pas arriver avec mon gros père Noël et inversement si je vis en Belgique ou en France¹⁴⁸

En ce qui concerne l'apprentissage de leur langue première, la plupart des participants expriment des préoccupations quant à leur capacité à l'enseigner à leurs enfants. Cette réticence pourrait être liée à une baisse de pratique quotidienne de leur langue d'origine. Néanmoins, tous les témoins souhaitent inscrire leurs enfants à des cours pour apprendre leur langue d'origine, ce qui démontre tout de même une volonté de maintenir le lien avec leurs racines linguistiques malgré les défis rencontrés.

Parmi ceux qui désirent transmettre leur langue d'origine à leurs enfants, Virginie de la FAM E et Pierre de la FAM A expliquent avoir cette volonté parce que cela fait partie intégrante de leur vie et de leur identité. Quant à Virginia de la FAM H, elle explique avoir déjà discuté longuement de cette question avec son fiancé Martin. Ils envisagent d'adopter une approche « un parent – une langue », où l'enfant parlerait sicilien et italien avec la mère, et anglais avec le père. Le français, quant à lui, viendrait plus tard avec la scolarisation¹⁴⁹.

En ce qui concerne les faits réels, nous avons pu observer différentes pratiques avec les membres de la FAM H qui ont déjà des enfants. Alors qu'Aldo et Riccardo ont transmis le sicilien et l'italien à leur enfant, ce n'est pas le cas pour Manuela. Toutefois, cela s'explique notamment par le fait qu'ils forment des couples non-mixtes avec leur partenaire, tandis que Manuela est en relation avec un belge, formant ainsi un couple mixte. Néanmoins, la situation des enfants de la FAM H est différente des autres familles de notre enquête puisqu'ils sont eux-mêmes issus d'un couple non-mixte et donc plus en contact avec leur langue d'origine.

¹⁴⁸ Cf. Annexe 6, transcription 46.

¹⁴⁹ Cf. Annexe 6, transcription 47.

8. Conclusions générales et pistes de réflexion

8.1. Conclusions

L'objectif de cette étude était d'explorer les liens entre la politique linguistique familiale adoptée par les familles bilingues issues de l'immigration et la construction de l'identité de leurs enfants ayant des attaches linguistiques et culturelles à la fois dans leur lieu de résidence et dans leur lieu d'origine.

Pour aborder cette question, nous avons mené une étude qualitative au sein de huit familles immigrées résidant en Belgique provenant de divers horizons : Hongrie, Allemagne, Espagne, Portugal, Russie et Sicile. Grâce à des entretiens approfondis menés avec ces familles, nous avons été en mesure de collecter une diversité de résultats significatifs.

Nous avons d'abord examiné les stratégies adoptées par les parents au sein de la cellule familiale en suivant la typologie de Suzanne Romaine. Nous avons ainsi constaté que, à l'exception de la FAM C qui a choisi une approche monolingue, tous les parents ont opté pour une méthode « un parent – une langue » afin d'exposer leurs enfants aux deux langues premières des parents.

Ensuite, nous avons identifié les différentes stratégies linguistiques utilisées par les parents lors des conversations familiales, lorsque tous les membres de la famille étaient réunis. Quatre types d'interactions ont émergé :

- (1) La superposition des prises de parole, qui est possible uniquement lorsque chaque membre maîtrise les langues utilisées ;
- (2) Les pratiques d'interprétation, utilisées pour assister un membre de la famille qui n'est pas originaire de l'immigration lorsqu'il rencontre des difficultés à comprendre quelque chose dans la conversation ;
- (3) L'alternance codique, où tous les membres de la famille sont parfaitement bilingues et peuvent passer d'une langue à l'autre sans difficulté ;
- (4) Le monolinguisme.

Les diverses approches linguistiques adoptées par les familles peuvent aboutir à une transmission des langues intergénérationnelle plus ou moins marquée. Cette transmission est influencée par une multitude de facteurs. Parmi ceux-ci figurent l'engagement des parents, les choix stratégiques entre le discours bilingue ou monolingue, le rang de l'enfant dans la fratrie, l'âge d'arrivée en Belgique du parent immigré, ainsi que des considérations émotionnelles.

En outre, lors de nos entretiens, nous avons observé d'autres phénomènes intéressants, tels que des discordances entre la pratique linguistique déclarée par certains participants et leur pratique réelle. Par exemple, Mathilde de la FAM F affirme ne pas parler hongrois en présence de quelqu'un qui ne comprend pas la langue, alors qu'elle le fait en réalité. Dans le cas de cette même FAM F, nous avons également remarqué un schéma de transmission linguistique familiale, où Mathilde, la mère, reproduit les modèles établis par ses propres parents pour elle et ses frères et sœurs.

Nous avons également remarqué des variations dans l'utilisation de la langue première par les participants lorsqu'ils sont en présence d'un interlocuteur qui ne la maîtrise pas. Certains l'utilisent pour des commentaires réflexifs sur leurs pratiques linguistiques, tandis que d'autres l'emploient dans des contextes spécifiques : soit pour fournir une traduction immédiate en cas de besoin, soit pour échanger des informations entre eux sur des sujets qui ne nous concernent pas directement, sans fournir de traduction dans ces cas-là.

À la lumière de ces observations, nous avons cherché à identifier des pôles vers lesquels les familles tendaient à converger ou diverger :

- (1) Pragmatique : personne qui se caractérise par une approche réaliste et pratique de la situation familiale ;
- (2) Proactif : personne qui anticipe et prend des mesures pour influencer positivement les événements futurs ;
- (3) Affectif : personne attachée à sa culture et à son héritage linguistique, mais sans démesure ;

- (4) Investi : personne qui se caractérise par un fort engagement et une implication profonde dans l'apprentissage linguistique de ses enfants ;
- (5) Réactif : personne qui une approche souple et qui est ouverte aux changements.

Les conclusions quant à ces analyses sont représentées dans les figures présentes en annexes¹⁵⁰.

Une fois que nous avons étudié la politique linguistique adoptée par chaque famille, nous nous sommes penchés sur l'exploration des identités des enfants bilingues. Cette étape nous a permis d'approfondir notre analyse en examinant la manière dont ces enfants construisent et négocient leur identité dans le contexte de leur double héritage linguistique et culturel. En sondant les différentes facettes de leur identité, nous avons cherché à comprendre comment ces enfants naviguent entre les influences de leur lieu de résidence et de leur lieu d'origine, ainsi que les dynamiques familiales qui façonnent leur perception de soi.

De cette manière, nous avons classé les enfants des familles issus de couples mixtes selon quatre catégories :

- (1) L'identité d'héritier, qui valorise l'héritage binational ;
- (2) L'identité d'enraciné, qui met en avant l'héritage de l'endroit où ils vivent ;
- (3) L'identité d'étranger, qui souligne une affiliation à un pays autre que celui de résidence ;
- (4) L'identité au-delà du national, qui englobe les diverses identités mises en avant par les personnes qui ne se limitent pas à leurs origines nationales et se définissent selon d'autres échelles.

Parmi nos témoins, Pierre, Victoria, Marta, Camilla et Diego se situent dans la première catégorie. Ils racontent avoir grandi avec une double culture, sans vraiment faire de différences entre elles. Ainsi, ils s'identifient pleinement aux deux en même temps.

¹⁵⁰ Cf. Annexe 7.

Les enfants des FAM B, C et G, ainsi que Sofia et Clarisse, se considèrent principalement comme belges. Cette identification s'explique par le fait qu'ils ont grandi en Belgique, y ont poursuivi leurs études et utilisent principalement la langue au quotidien.

Les enfants de la FAM F sont les seuls à se considérer comme ayant une identité d'étranger.

Aucun participant ne se situe dans la dernière catégorie. Ils soulignent tous de manière unanime que leurs origines sont une composante essentielle de leur identité.

Ensuite, les enfants de la FAM H sont, quant à eux, des enfants de la troisième culture (TCK), une catégorie qui dépasse les frontières nationales pour embrasser une identité unique façonnée par leurs expériences transnationales. Leur identité ne se limite pas à une seule nationalité, mais émerge plutôt des interactions complexes entre les cultures d'origine de leurs parents et la culture locale dans laquelle ils évoluent.

Pour répondre à la question initiale, notre analyse s'est concentrée sur le rôle joué par la politique linguistique familiale dans la construction de l'identité des enfants. Dans l'ensemble, nous avons observé une corrélation entre les deux. En effet, les enfants dont les parents n'ont pas particulièrement encouragé l'apprentissage des langues et de la culture ont tendance à se considérer avant tout comme belges, adoptant ainsi une identité enracinée. En revanche, ceux dont les parents ont réellement encouragé cet apprentissage se définissent souvent comme des héritiers, accordant une importance égale à leurs deux origines. En outre, dans le cas de la FAM F, les enfants, dont la mère a fortement investi dans l'apprentissage du hongrois, se perçoivent comme hongrois plutôt que belges. Ils adoptent ainsi une identité d'étranger.

Les attitudes des enfants à l'égard de la politique linguistique familiale instaurée par leurs parents jouent également un rôle crucial dans la construction de leur identité. Cette observation est particulièrement notable chez Clarisse et Virginie de la FAM E, qui ont manifesté deux attitudes distinctes envers le russe et l'approche « un parent – une langue » mise en place par leurs parents. En effet, dès sa scolarisation, Clarisse, pour qui le français était prioritaire, a toujours favorisé cette langue au détriment du russe. En revanche, Virginie a toujours exprimé le désir d'apprendre et de maîtriser le russe au même niveau

que le français. C'est pourquoi elle se considère comme une héritière plutôt qu'une enracinée, contrairement à Clarisse.

En conclusion, nous aspirons à ce que notre étude ait permis de mettre en avant l'impact profond que les décisions prises par les parents, parfois même avant la naissance de leurs enfants, peuvent exercer sur la construction de l'identité de ces derniers. Notre objectif principal était de mettre en lumière la façon dont la transmission linguistique au sein d'un foyer bilingue issu de l'immigration se déroule, et, en particulier, d'explorer les nuances de cette gestion particulière que requiert la coexistence de deux langues. En explorant les complexités de la transmission linguistique et des dynamiques familiales dans un contexte bilingue, nous avons également souhaité ouvrir des pistes de réflexion sur les moyens d'accompagner au mieux ces enfants dans leur développement identitaire et linguistique.

8.2. Pistes de réflexion

Après notre analyse, il serait pertinent d'explorer d'autres aspects des politiques linguistiques familiales chez les familles issues de l'immigration, notamment en ce qui concerne les dialectes. Comme observé avec la FAM H, la transmission des dialectes, moins répandue que celle des langues standard, pose des défis particuliers. Comment les familles qui parlent à la fois français et un dialecte gèrent-elles la transmission linguistique au sein de leur foyer ? Quels aspects doivent être pris en considération lors de l'analyse des politiques linguistiques familiales adoptées par ces familles ? Quelles sont les différences entre la transmission d'un dialecte et celle d'une langue standard, et quels défis les parents rencontrent-ils dans ce contexte, ainsi que les enjeux qui en découlent ?

Il serait également instructif d'examiner plus en profondeur le rôle d'autres acteurs sociaux, tels que les enseignants, les pairs et les institutions, dans l'influence sur les identités linguistiques et culturelles des enfants bilingues.

En outre, des études longitudinales et comparatives pourraient suivre l'évolution des politiques linguistiques familiales et des identités des enfants bilingues dans divers contextes culturels au fil du temps. Cela permettrait de comprendre comment ces

politiques et expériences familiales influent sur le développement linguistique et identitaire des enfants au fil du temps.

Enfin, une approche quantitative pourrait compléter cette recherche en fournissant des données chiffrées sur les pratiques langagières des familles immigrées. Cela permettrait notamment de confirmer les résultats obtenus et d'approfondir notre recherche.

Dans l'ensemble, il est indéniable que d'autres aspects méritent d'être encore explorés au sein de ces communautés issues de l'immigration.

Bibliographie

- ABDELILAH-BAUER (Barbara), *Le défi des enfants bilingues*, Paris, La Découverte, 2015.
- ALBY (Sophie), « Alternances et mélanges codique », dans SIMONIN (Jacky), WHARTON (Sylvie), éd., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Édition, 2013, p. 43-70.
- BERT (Michel), BRUXELLES (Sylvie), ETIENNE (Carole) et al., *Convention ICOR*, Université de Lyon, mise à jour en janvier 2013.
- BIICHLE (Luc), « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire. Le cas de deux familles de France d'origine berbère », *Hommes & migrations*, n° 1295, 2012, pp. 66-76.
- BLANCHET (Philippe), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, Rennes, Éditions Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact linguistique », 2012.
- BLANCHET (Philippe), *Éléments de sociolinguistique générale*, Limoges, Lambert-Lucas, 2018.
- BODART (Noémie), *Enquête sociolinguistique sur les politiques familiales dans deux communes à facilités linguistiques (Malmedy-Amel)*, Université de Liège, Mémoire présenté en Faculté de Philosophie et lettres, 2020.
- BOYER (Henri), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2017.
- CALVET (Jean-Louis) et DUMONT (Pierre), *L'Enquête sociolinguistique*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 1999.
- CENOZ (Jasone), « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], n° 10, 1997, pp. 159-175.
- COMBLAIN (Annick), *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues : entre idées reçues et fausses croyances*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2023.

- DALLE-NAZEBI (Sophie), « Quand le bilinguisme entre dans la famille avec la naissance d'un enfant langue des signes et français au quotidien », *Langage et société*, n° 147, 2014, pp. 23-34.
- DEPREZ (Christine), *Les enfants bilingues : langue et familles*, Paris, Didier Éditions, 1994.
- DEPREZ (Christine), « Une “politique linguistique familiale” : le rôle des femmes », *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 1, 1996, pp. 35-36.
- DEPREZ (Christine), VARRO (Gabrielle) et COLLET (Beate) dir., « Les familles plurilingues dans le monde », *Langage et société*, n° 147, 2014.
- DEPREZ (Christine), « Transmission des langues », *Langage et Société*, HS1, 2021, pp. 323-326.
- DUBOIS (Jean), GUESPIN (Louis) et al., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2001.
- ENNASIRI (Ali), « La mise en œuvre de la politique linguistique familiale dans des familles plurilingues d'origine maghrébine en France », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], n° 21-3, 2023.
- F. DE WAAL (Monika), PH. BORN (Marise), « Where I'm from? Third Culture Kids about their cultural identity shifts and belonging », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 83, 2021, pp.67-83.
- FERGUSON (Charles Albert), « Diglossia », *Word*, n° 15, 1959, pp. 325-340.
- FISHMAN (Joshua A.), *Sociolinguistique*, Bruxelles, Éditions Labor, coll. « Langues et Culture », 1971.
- GELLMAN-GARÇON (Ève), « Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept trans-nosographique. Revue de la littérature et discussion psychopathologique », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 50, n° 1, 2007, pp. 259-318.
- HAQUE (Shahzaman), *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*, Thèse de doctorat, Université Grenoble, 2012.

- JOSHI (Madhura), « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien », *Langage et société*, n° 147, 2014, pp. 35-49.
- KLOSS (Heinz), *Research Possibilities on Group Bilingualism. A Report*, Québec, CIRB, 1969.
- KYUNG-MI (Kim), « L'effet conjugué du contexte national et du genre sur la (non) transmission des langues dans les familles mixtes en Corée du Sud », *Langage et société*, n° 147, 2014, pp. 51-66.
- LABOV (William), *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- LACROIX (Isabelle), « 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, 2014, pp. 63-82.
- LAHAYE (Willy), DESMET (Huguette), POURTOIS (Jean-Pierre), « L'héritage de la transmission », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 22, 2007, pp. 43-66.
- NTORE (Iris), « Enfants d'ici, parents d'ailleurs : plurilinguisme et enjeux identitaires dans des familles originaires du Burundi et du Sénégal à Québec », *Aspects sociologiques*, vol. 25, n° 2, 2020, pp. 41-65.
- PITCHOUGUINE (Anna), « Transmission de l'identité culturelle et de la langue au sein des familles mixtes », *L'Autre*, vol. 8, n° 3, 2003, pp. 141-144.
- REZZOUG (Dalila), DE PLAËN (Sylvaine) *et al.*, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités », *Le français d'aujourd'hui*, n° 158, 2007/3, pp. 58-65.
- RODRIGUEZ-GARCIA (Dan), « Considérations théorico-méthodologiques autour de la mixité », *Enfances, Familles, Générations*, n° 17, 2012, pp. 41-58.
- ROMAINE (Suzanne), « Bilingual language development », dans BARRETT (Martyn), éd., *The development of language*, Hove, Psychology Press, 1999, pp. 251-275.

- TRUCHOT (Claude), « Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans les entreprises », dans TREMBLAY (Christian), coord., *Plurilinguisme, entreprises, économie et société*, 2018.
- UNTERREINER (Anne), « 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, 2014, pp. 97-109.
- UNTERREINER (Anne), *Enfants de couples mixtes. Liens sociaux et identités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.
- VARRO (Gabrielle), « Christine Deprez, “Les enfants bilingues : langues et familles” », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 12, n°1, 1996, pp. 225-227.
- WANG (Nanfei), « Les politiques linguistiques familiales dans les familles franco-chinoises : les aspirations et les motivations parentales de la transmission du mandarin », *Langage et société*, n° 176, 2022/2, pp. 163-184.

Annexes

Annexe 1. Liste des témoins

FAM A : couple mixte

Gyula (né en 1972 en Hongrie) – Marie (née en 1972 en Belgique) – Pierre (né en 2000 en Belgique) – Lisa (née en 2016 en Belgique) – Armin (né en 2011 en Belgique)

FAM B : couple mixte

Gabriel (né en 1962 en Belgique) – Jacqueline (née en 1966 en Belgique) – Joséphine (née en 2001 en Belgique) – Louis (né en 2003 en Belgique)

FAM C : couple mixte

Jean (né en 1970 en Belgique) – Livia (née en 1975 au Brésil) – Lisandro (né en 1996 en Belgique) – Alba (née en 2001 en Belgique) – Marie (née en 2004 en Belgique) – Lucio (né en 2005 en Belgique)

FAM D : couple mixte

Javier (né en 1960 à Cuba) – Sylvie (née en 1965 en Belgique) – Diego (né en 1996 à Porto) – Marta (née en 1997 à Porto) – Sofia (née en 2000 à Porto) – Camilla (née en 2001 à Porto)

FAM E : couple mixte

Jonathan (né en 1960) – Polina (née en 1970 en URSS) – Clarisse (née en 2001 en Belgique) – Virginie (née en 2003 en Belgique)

FAM F : couple mixte

Marc (né en 1976 en Belgique) – Mathilde (née en 1987 en Belgique) – Luna (née en 2014 en Belgique) – Sacha (né en 2015 en Belgique)

FAM G : couple mixte

François (né en 1971 en Belgique) – Christelle (née en 1971 en Allemagne) – Émilie (née en 2000 en Belgique) – Camille (née en 2002 en Belgique)

FAM H : couple non-mixte

Lorenzo (né en 1960 en Sicile) – Gabriela (née en 1966 en Sicile) – Riccardo (né en 1986 en Sicile) – Aldo (née en 1987 en Sicile) – Manuela (né en 1990 en Belgique) – Virginia (née en 1997 en Sicile)

Annexe 2. Tableau récapitulatif des données

	Couple mixte vs couple non-mixte	Langue première	Langue familiale	Langue du couple	Langue de la fratrie	Père — enfants	Mère — enfants
FAM A	Couple mixte	Père : hongrois Mère : français	Français – hongrois	Français	Français	Hongrois	Français
FAM B	Couple mixte	Père : français Mère : allemand	Français	Français	Français	Français	Allemand
FAM C	Couple mixte	Père : français Mère : portugais	Français	Français	Français	Français	Français
FAM D	Couple mixte	Père : espagnol Mère : français	Français – espagnol	Espagnol	Français	Espagnol	Français
FAM E	Couple mixte	Père : français Mère : russe	Russe – français	Français (allemand au début)	Français	Français	Russe
FAM F	Couple mixte	Père : français Mère : hongrois	Français	Français	Hongrois	Français	Hongrois
FAM G	Couple mixte	Père : français Mère : allemande	Français	Français	Français	Français	Allemand
FAM H	Couple non-mixte	Sicilien	Sicilien – français	Sicilien	Majoritairement français	Français	Sicilien

Annexe 3. Guide d'entretien des parents

Questionnaire relatif au parcours de vie

« Où et quand êtes-vous né(e) ? »

Si pas né(e) en Belgique : « Depuis quand résidez-vous en Belgique ? »

« Quelle est votre langue première ? »

« Quelle est votre rapport écrit/oral avec votre langue première et le français ? »

Questionnaire relatif à l'organisation générale de la PLF dans les interactions familiales

« Avez-vous établi des règles au sujet de l'usage des langues au sein du foyer ? Si oui, lesquelles ? »

« Combien de langues parlez-vous couramment à la maison ? Quelles sont-elles ? »

« Quelle langue utilisez-vous au sein de votre couple ? »

« Quelle langue utilisez-vous pour parler à vos enfants ? »

« Y a-t-il des moments dans la journée où vous favorisez l'une des deux langues – par exemple, quelle langue utilisez-vous lors des repas ? »

« Lors des trajets en voiture, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ? »

« Lorsque vous jouez à un jeu de société, en quelle langue jouez-vous ? »

« Y a-t-il d'autres informations que vous souhaitez partager concernant la politique familiale bilingue dans votre foyer ? »

Questionnaire relatif au rapport aux médias

« En quelle langue regardez-vous la TV ? »

« Quelle langue préférez-vous utiliser lorsque vous utilisez les réseaux sociaux ? »

« En quelle langue échangez-vous par message ? »

« En quelle langue vous écrivez-vous des lettres ? »

« En quelle langue lisez-vous la presse ? »

« En quelle langue avez-vous configuré votre téléphone ? »

« Avez-vous déjà eu des interactions en ligne où la barrière de la langue a été un obstacle ?
Comment l'avez-vous surmonté ? »

Questionnaire relatif aux contextes sociaux en dehors du foyer

« Avez-vous choisi une école pour vos enfants en fonction de la langue ? »

« Quels ont été vos choix concernant l'apprentissage de langues étrangères pour vos enfants ? »

« Pensez-vous que votre langue première pourrait être un atout pour l'avenir de votre enfant, notamment dans le milieu professionnel ? »

« Lorsque vous partez en vacances, vos habitudes linguistiques changent-elles ? »

« Au restaurant, quelle langue utilisez-vous ? »

« Y a-t-il une différence entre le fait de recevoir des invités chez vous ou de vous rendre chez eux dans vos pratiques linguistiques ? »

Questionnaire relatif à la charge affective associée aux choix linguistiques

« Y a-t-il des situations où vous évitez d'utiliser votre langue d'origine ? »

« En quoi l'utilisation de votre langue d'origine facilite-t-elle ou complique-t-elle vos interactions sociales ? »

« Avez-vous ressenti des préjugés en raison de la langue que vous parlez ? »

« Quels sont les éléments de votre culture d'origine que vous souhaitez particulièrement transmettre à vos enfants ? »

« Comment gérez-vous les situations où la langue première pourrait être mal comprise ou moins bien acceptée ? »

« Comment vous sentez-vous lorsque vous utilisez votre langue première ? »

« Avez-vous remarqué un changement dans vos sentiments envers votre langue première depuis votre arrivée en Belgique ? Les expériences vécues en Belgique ont-elles influencé la façon dont vous percevez votre langue première ? »

« Comment percevez-vous l'attitude de vos enfants envers votre langue première ? »

« Votre langue première a-t-elle une signification symbolique particulière pour vous ? »

Annexe 4. Guide d'entretien des enfants

Questionnaire relatif au parcours de vie

« Où et quand êtes-vous né(e) ? »

« Quelle est votre langue première ? »

« Quelle est votre rapport écrit/oral avec votre langue première et le français ? »

Questionnaire relatif à l'organisation générale de la PLF dans les interactions familiales

« À quelle fréquence utilisez-vous votre langue première à la maison ? »

« Quelle langue utilisez-vous pour parler à vos parents ? »

« Quelle langue utilisez-vous entre frères et sœurs ? »

« Comment décririez-vous l'importance de votre langue première au sein de votre famille ? »

« Pensez-vous que vous parlerez la langue de vos parents avec vos propres enfants ? »

Questionnaire relatif au rapport aux médias

« En quelle langue regardez-vous la TV ? »

« Quelle langue préférez-vous utiliser lorsque vous utilisez les réseaux sociaux ? »

« En quelle langue échangez-vous par message ? »

« En quelle langue vous écrivez-vous des lettres ? »

« En quelle langue lisez-vous la presse ? »

« En quelle langue avez-vous configuré votre téléphone ? »

« Avez-vous déjà eu des interactions en ligne où la barrière de la langue a été un obstacle ?
Comment l'avez-vous surmonté ? »

Questionnaire relatif aux contextes sociaux à l'école

« Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos amis ? »

« Parlez-vous d'autres langues que celles parlées à la maison ? »

« Avez-vous déjà appris une autre langue et comment cela s'est-il passé ? »

« Comment vous sentez-vous en utilisant votre langue première à l'école ? »

« Avez-vous déjà été confronté(e) des difficultés relatives à la langue en contexte scolaire ? »

« Avez-vous déjà ressenti un défi ou une fierté particulière lié à l'utilisation de votre langue à l'école ? »

Questionnaire relatif aux contextes sociaux en dehors de l'école

« Quelles sont vos activités extrascolaires et en quelle langue les faites-vous ? »

« Vous sentez-vous plus à l'aise dans une langue que dans l'autre ? »

« Est-ce que cela vous arrive de faire un mixte entre les langues ? »

Questionnaire relatif à la charge affective associée aux choix linguistiques

« Avez-vous des souvenirs particuliers liés à des moments où votre langue première a joué un rôle central dans votre famille ? »

« Est-ce que vos parents partagent des récits familiaux ou des traditions liés à votre langue première ? »

« Quels sont vos sentiments lorsque vous communiquez avec vos parents dans votre langue première ? »

« Est-ce que la culture véhiculée par votre langue première est importante pour vous ? »

« Comment réagissez-vous lorsque vous ne comprenez pas quelque chose ? »

« Pensez-vous que votre langue première vous aide à comprendre d'autres langues plus facilement ? »

« Comment vous sentez-vous par rapport à cette diversité linguistique ? »

« Quels aspects de votre culture, liés à la langue, vous tiennent particulièrement à cœur ? »

Annexe 5. Liste des conventions de transcription

IDENTITÉ DU PARTICIPANT

Identifiant en début de paragraphe et composé de maximum trois caractères

STRUCTURES SEGMENTALES

Orthographe : l'orthographe peut être adaptée en fonction de caractéristiques phonétiques particulières

Élision standard : ‘

Élision non standard : `

Allongement : :

Amorce : -

Liaison facultative : ^

Liaison non faite : |

Nombre en lettres : cinquante

Nom propre sans majuscule

PROSODIE

Montée intonative : /

Chute intonative : \

MAJUSCULE : saillance perceptuelle

PRODUCTION VOCALES

.h : aspiration

((rire))

PAUSES

(.) : micro pause

(0.3) : pause chronométrée

ONOMATOPÉES, INTERJECTIONS

ben

euh

hein

Annexe 6. Transcription des entretiens avec les témoins sur la politique linguistique familiale¹⁵¹

1. LIS : j'écris et je parle comme je peux\ en général je fais peu de fautes (.) mais ça arrive\ par exemple(.) il y avait Saint Gyula dimanche dernier et j'ai écrit bonne fête de nom (.) j'ai traduit du hongrois en fait (.) mais en Belgique ou en France on dit pas bonne fête de nom\ on dit juste bonne fête\ en hongrois c'est **boldog névnapot** (.) donc littéralement bonne fête de nom\ c'est pour ça que j'ai fait l'erreur\
2. LIV : on parle en portugais quand on veut pas que les gens comprennent ce qu'on est en train de dire ((rire)) souvent c'est car on les critique\
3. JOS : souvent\ on parle allemand quand on veut raconter des bêtises sur les gens qui sont juste à côté de nous et qui parlent pas la langue (.) ou alors parfois en public quand on veut parler d'un truc (.) ou vraiment\ de manière générale (.) enfin on va dire quand on a pas envie que des gens comprennent ce qu'on raconte\
4. GYU : moi, je m'appelle Gyula\ comme j'étais arrivé en Belgique (.) je me faisais appeler Jules parce qu'en traduction en français ce serait Jules\ mais après (.) j'ai voulu insister sur mes origines (.) du coup\ j'ai voulu me faire appeler Gyula (.) mais ça a fait que parfois je recevais du courrier qui disait madame et pas monsieur\
5. PIE : oui\ voilà (.) les choses spécifiques je n'arrivais pas à les traduire (.) Par exemple\ croissant et décroissant (.) chose que j'avais apprises en néerlandais (.) ben je ne savais pas ce que c'était\
6. JAC : quand ils étaient petits\ la règle c'était vraiment allemand avec maman et français avec papa (.) et ça\ c'était vraiment sans déroger à la règle (.) Sauf qu'à partir de l'école primaire justement on a commencé petit à petit à ne plus faire cela (.) parce que (.) euh (.) voilà (.) ils allaient à l'école en français donc je n'allais pas commencer à faire l'école en allemand (.) donc maintenant on parle

¹⁵¹ Les éléments dans la langue d'origine, et non en français, sont indiqués en orange.

toujours allemand mais plus obligatoirement (.) cela varie selon les contextes et envies\

7. JAC : on regarde la télévision dans les deux langues (.) franchement\ c'est presque moitié moitié\ on regarde autant le journal télévisé sur les chaînes allemandes que sur les chaînes françaises et belges\
8. JOS : moi de mon point de vue (.) non il n'y avait pas de décalage\ quand je sors (.) parfois je croise des gens de la communauté germanophone que je connais et alors avec eux je parle automatiquement en allemand (.) pour la simple et bonne raison qu'alors les personnes autour de nous ne nous comprennent pas\ encore une fois c'est ça\ et alors oui à ces moments-là (.) je sens un décalage (.) je sens que oui\ je ne parle pas le jeune mais un allemand plus classique\ je n'avais pas les expressions plus jeunes qu'on peut avoir\ je comprends les expressions quand je les entends (.) parce qu'en général en allemand ça veut souvent bien dire ce que ça veut dire\ donc je les comprends et je n'ai pas de mal à m'entretenir en allemand avec quelqu'un de mon âge (.) même s'ils utilisent des expressions que moi je n'ai pas l'habitude d'utiliser\ ça se comprend très vite\ donc non, je ne me sens pas en décalage ou mise à l'écart\
9. JAC : moi mon idée (.) c'était voilà (.) si tu vas dans le secondaire et que tu commences à apprendre des choses comme la table, la chaise, comment vas-tu etc (.) tu vas t'ennuyer\ c'est ça que je me disais\ (.) et puis, le néerlandais est quand même important en Belgique (.) ils ont des bases en néerlandais et s'ils veulent approfondir (.) un petit cours du soir et c'est parti\
10. JAC : je crois aussi que (.) du fait qu'ils parlent allemand (.) ou du moins une langue étrangère (.) quand ils apprennent une autre langue étrangère ils n'ont pas ce blocage que moi je ressens chez des étudiants qui apprennent le néerlandais comme langue étrangère\ ils n'osent pas parler\ tandis qu'eux (.) ils n'avaient pas de mal à se lancer et à parler\ on fait des fautes (.) on fait des fautes et on s'en fout\ on n'a pas de blocage\
11. LIV : à l'école non (.) j'ai pas souhaité qu'ils l'apprennent (.) parce que ici pour aller (.) à part à hazinelle qui donne des cours de portugais (.) mais c'est le portugais du Portugal et il y a certaines expressions qui n'ont pas la même signification que le

portugais du Brésil (.) et euh (.) en écoutant des chansons je voulais qu'ils apprennent le portugais\ mais écrit et tout ça (.) je pensais pas avoir la nécessité parce qu'on ne pensait pas vivre dans le futur au Brésil\ moi j'ai jamais pensé retourner vivre au Brésil\

12. LISAN : c'est le syndrome de l'étranger en fait si tu veux\ comme un peu la personne qui se sent pas à l'aise à un endroit qui est censé être le sien\ tu vois ce que je veux dire par là\ par exemple (.) ouais (.) on va parler portugais ici avec des vrais brésiliens (.) on va se sentir directement différents\ on va parler au Brésil en portugais (.) on va directement avoir la remarque\ toujours de façon entre guillemets gentille mais c'est quelque chose qui est relevé à chaque fois qu'on parle portugais\
13. SYL : au niveau des langues (.) on avait décidé quand ils sont nés que chacun leur parlerait dans sa propre langue\ parce qu'on voulait qu'ils apprennent les deux langues (.) mais aussi par facilité\ moi personnellement je trouve que c'est beaucoup plus facile de parler à un enfant dans sa langue que de commencer à chanter des comptines dans une langue étrangère\ donc ça (.) ça a été la règle\
14. SYL : par contre (.) ce qui était toujours rigolo (.) les grands-parents trouvaient toujours ça très drôle (.) c'est que moi, je disais à un va dire ça à papa en français (.) et paf (.) l'enfant le disait en espagnol à son père\ ils traduisaient sur le chemin\ c'était très intéressant et drôle de voir qu'ils ne s'adressaient jamais à nous dans une autre langue que notre langue\ et quand ils parlaient aux grands-parents (.) c'était toujours en français puisqu'ils ne parlaient que français\
15. SYL : autre chose qui a été compliqué au début (.) maintenant ils sont habitués (.) mais mes parents (.) quand on s'est rencontrés (.) ils ne supportaient pas (.) fin ils n'aimaient pas que je parle en espagnol à Javier parce qu'ils ne comprenaient pas\ ils s'imaginaient toujours qu'on disait des trucs sur eux ou quoi alors que c'était pas du tout ça (.) mais ça les dérangeait vraiment\ maintenant ils se sont mis à l'espagnol (.) ils ont commencé à étudier la langue et alors (.) maintenant ça passe\ et des fois ils comprennent même plus ou moins de quoi on parle (.) ils ne sont plus choqués\ mais au début (.) ils étaient vraiment choqués\ mais moi ça m'embêtait de parler en français devant eux (.) on n'était pas habitués\ et puis même

traduire (.) c'était des trucs qui nous intéressaient nous et pas eux
(.) donc on s'en foutait de traduire\ mais ça n'a pas été facile à
gérer au début ça\

16. SYL : elle comprenait tout (.) faisait tout ce qu'il fallait (.)
c'était une bonne élève (.) mais elle n'ouvrait pas la bouche\ mais
vraiment (.) des fois on essayait (.) on disait dis au revoir etc (.)
mais non (.) elle n'ouvrait pas la bouche\ rien\ pas le moindre mot\
il y avait un truc qui n'allait pas\ parce que même avec ses amis (.)
elle ne parlait pas\ c'était vraiment terrible quoi\ et puis (.) de
l'école elle arrivait (.) elle sortait et se mettait dans ma voiture
(.) et là elle commençait à me parler en français\ mais jamais devant
les autres\ jamais à l'intérieur de l'école elle ne me parlait\
c'était juste des signes de tête et encore\ c'était difficile\ on l'a
donc conduite chez un psychologue qui petit à petit (.) a joué avec
elle\ elle a fait toute une série de trucs pour l'aider\ alors au
début (.) elle a commencé chez la psychologue à parler à une
marionnette\ et la marionnette parlait à la psychologue tout bas dans
l'oreille\ et puis (.) elle a parlé tout bas dans l'oreille à sa
maîtresse\ et puis alors ça a été (.) je me rappellerai toujours\ le
jour où sa maîtresse est venue me dire qu'elle lui avait dit un truc
dans l'oreille (.) ça faisait trois ans qu'elle ne parlait pas et que
tout le monde disait que cette gamine-là était muette\ et donc (.)
finalement (.) son déblocage ça s'est passé en troisième maternelle\

17. CLA : mais en fait (.) les russes ne sont pas trop trop connus
pour faire des bons trucs\ et ils sont pour les doublages de séries
vraiment nuls\

VIR : parce que à l'époque (.) justement pour m'entraîner un peu avec
le russe (.) quand je prenais des cours à ce moment-là je regardais
Game of Thrones et je me suis dit bah vas-y (.) je vais le regarder
en version russe\ mais c'était la même voix off pour tous les
personnages\ j'ai cru que j'allais devenir folle\ genre tout (.)
c'était juste un mec\ c'est comme s'ils n'avaient pas de budget et
ils ont pris un mec pour faire tout le monde\

CLA : et c'est comme ça dans tous les films et séries\

18. POL : si invité français on parle français\ si invité russe on parle russe\ si invité néerlandophone on essaie de parler comme eux\ on s'adapte en fonction des personnes\
19. JON : mon épouse et les filles parlent en russe\ moi je parviens à comprendre des choses et si je ne comprends pas je demande\ lorsque je parle (.) soit j'essaie le russe (.) soit je parle en anglais ou français parfois\ si mon beau-frère par exemple (.) qui essaie aussi en français (.) on se comprend pas (.) on demande à mon épouse ou à Clarisse et Virginie\ bon maintenant avec le téléphone s'est beaucoup plus facile\ on sait aussi se mettre en communication avec Google traduction\ quand on est chez ma belle-mère\ on parle français entre nous trois avec les filles et parfois aussi avec Polina\
20. MAT : mais mon défi était plus difficile parce que moi (.) je suis une moitié hongroise moitié belge\ mais moi mes enfants (.) c'est des quarts\ donc ben oui parce que moi j'avais ma grand-mère où on allait tous les jours\ il y avait ma mère qui parlait aussi le hongrois parfois (.) parce qu'elle a appris le hongrois aussi à la maison (.) donc il y avait tout le bain hongrois (.) et ici moi mes enfants ils n'ont que moi\ c'était très difficile pour moi parce que la langue n'est quand même pas facile non plus (.) il fallait les faire répéter et répéter\ par exemple dans la voiture je faisais un monologue pour qu'ils entendent la langue\
21. MAT : ben il faut quand même je trouve qu'ils aient quand même des accroches sociales (.) parce que sinon (.) si moi je suis toute seule à leur parler en hongrois à un moment donné ils vont se dire mais elle est folle celle-là c'est quoi cette langue\ ça n'existe nulle part ailleurs\ et donc oui (.) je vais souvent avec eux en Hongrie\ à chaque vacances depuis qu'ils ont deux et trois ans en fait\
22. MAT : je trouve que je ne peux pas porter plusieurs casquettes\ je ne peux pas leur parler en français en néerlandais en anglais et en hongrois\ c'est pas possible parce que sinon eux (.) je pense hein peut-être que je me trompe (.) mais en tout cas ça fonctionne ici (.) c'est que je pense que si je parle toutes les langues ils ne vont pas avoir le réflexe de ah oui avec maman c'est la cassette hongrois\ sauf si on est en société\ par exemple si je suis chez des amis à Hasselt (.) bah là on parle en néerlandais (.) par respect pour les autres\ mais si on est là et que ils sont tout près de moi et que y

a personne autour (.) automatiquement le hongrois revient\ mais seulement s'il n'y a personne autour\ on ne gêne personne\

23. MAT : sincèrement quand il y a des stages et cetera (.) ben je ne regarde pas la langue parce que pour moi je n'ai pas de besoin de plus développer l'un ou l'autre (.) parce que je trouve qu'ils sont au même niveau\

24. MAT : parce que c'est méga stricte hein là-bas (.) mon Dieu hein\ il y a de logopèdes en classe pendant les trois années maternelles\ si l'enfant en trois ans ne sait pas acquérir la langue néerlandaise suffisamment bien pour passer en première (.) soit il double soit il l'envoie en Wallonie\

LUN : ou ils vont dans une autre école néerlandophone où c'est plus facile\

MAT : mais Luna elle a perdu une copine comme ça parce que elle ne savait pas parler en néerlandais\ Sacha aussi il a perdu un copain\ donc c'est quand même pas un cas sur cent\

25. MAT : j'explique fais comme ci fais comme ça en hongrois\ mais si je vois que il veut le faire comme la madame l'a demandé (.) je le cite (.) et bah alors je lui explique en néerlandais\ et en fait il y a des termes comme par exemple faire les fractions (.) il y a des termes spécifiques à connaître et là c'est uniquement en néerlandais hein\ et par exemple Luna elle avait du mal à faire biologie\ ben euh j'avais bloqué biologie avec elle (.) et je lui avais fait répéter répéter et répéter en néerlandais\ et leur petit exposé à faire aussi à chaque fois on prépare en néerlandais\ mais quand je pose des questions (.) par exemple qu'est-ce que tu veux faire ou comment veux-tu faire ça (.) tout ça c'est en hongrois\ mais quand c'est le truc (.) c'est dans la langue qu'il faut quoi\ et donc en réalité quand on fait les devoirs ça switche d'une langue à une autre et tout le monde se comprend\

26. MAT : tout ça c'est des choses (.) si je peux dire (.) un peu gratuites quoi\ parce que s'ils doivent faire un bachelier en traduction c'est trois ans de leur vie qu'ils auraient pu faire pour une autre étude qui est peut-être plus rémunérateur que d'être traducteur hongrois (.) parce qu'il y a pas beaucoup de gens qui veulent ça\ ils pourraient faire par exemple j'en sais rien moi (.) le

truc en management international ou je ne sais pas quoi\ là peu importe quelle langue ils devraient apprendre (.) bah s'ils ont une langue en plus (.) que ce soit n'importe quelle langue (.) eh ben ce serait un atout pour trouver un boulot plus tard\ enfin bon c'est mon optique hein\ donc voilà\

27. FRA : je ne parle pas spécialement l'allemand\ disons que depuis que les filles sont nées (.) enfin (.) déjà avant que les filles naissent j'avais les interclubs de tennis et je savais me débrouiller avec mes coéquipiers pour l'après-match et tout ça au bar\ mais voilà ce n'étaient pas de grandes conversations\ et puis avec mes beaux-parents ils parlaient beaucoup allemand entre eux (.) ou avec Christelle\ donc quand j'étais là c'était intéressant de pouvoir un peu suivre ce qu'il se passait\ même si je n'ai jamais parlé avec eux en allemand\ et donc quand les filles sont nées on avait décidé que Christelle leur parlerait en allemand et là (.) j'ai eu une espèce d'immersion de longue haleine\ donc aujourd'hui je peux certainement me débrouiller en allemand dans une soirée pour faire une conversation informelle mais je ne pourrais pas faire une discussion professionnelle et négocier en allemand\
28. FRA : et c'est amusant parce que quand elle revenait de là (.) de vacances avec leurs grands-parents maternels (.) elles jouaient entre elles en parlant allemand\ et puis après quelques semaines d'école ça revenait en français quoi\ mais on voyait quand même qu'elles avaient passé du temps avec leur grands-parents parce que dans leurs jeux entre elles (.) elles se parlaient en allemand en fait (.) alors que d'habitude elles se sont toujours parlé en français entre elles\
29. CHRI : après quand tu regardes ta langue maternelle tu la maîtrises à l'oreille bien avant d'être confronté à la lecture (.) et une fois que tu lis des lettres tu retrouves très vite comment ça doit sonner pour faire du sens par rapport à ce que tu dois avoir à l'oreille\
30. CHRI : je pense que les enfants quand ils sont petits à un moment donné ils commencent à déchiffrer les mots dans les petits livres en même temps qu'on leur lit l'histoire\ et donc de manière tout à fait inconsciente (.) je sais pas (.) ça rentre comme ça\ parce que Émilie quand elle était au scout au camp elle nous écrivait à chacun une petite lettre\ et donc moi j'avais toujours droit à une petite lettre en allemand (.) qu'elle a aussi dû écrire de façon tout à fait

intuitive puisqu'elle n'avait jamais eu de cours officiels (.) et c'était étonnamment bon au niveau de l'orthographe\ avec le umlaut et des choses comme ça qui ne font pas partie de la langue française\ donc je pense que les enfants absorbent énormément d'informations sans que ce ne soit formalisé\

31. EMI : je pense que si on va parler de quelque chose qui concerne les invités de façon directe ou indirecte (.) on va le faire en français par respect\ mais si on est à deux ou trois dans la cuisine et qu'il y un invité et que j'ai un truc à dire à maman (.) fin je sais pas une bêtise du style est-ce que t'as déjà sorti le pain (.) alors là je vais le dire en allemand\ mais c'est plus (.) fin pour moi en tout cas (.) une question de est-ce que ça concerne les gens ou pas\ je trouverais ça bizarre de parler des gens sans que eux le sache\
32. FRA : il faut juste se rendre compte que ce n'est jamais fait contre la personne qui ne parle pas la langue\ parce qu'en fait le basculement est tellement naturel que (.) si c'est par exemple pour raconter quelque chose qui s'est passé avec des germanophones (.) cela va plus vite se faire en allemand\ et puis trois phrases après ils peuvent rebasculer en français parce qu'ils parlent d'un truc qui s'est passé à Liège quoi\ et donc les gens qui ne parlent pas d'une manière courante deux langues pensent que c'est la personne qui décide de parler ceci ou de parler cela (.) mais en fait moi je vois bien chez mes beaux-parents que c'est complètement lié au sujet\ ce n'est jamais contre moi lorsqu'ils basculent en allemand et qu'ils s'emportent dans une conversation en allemand\ et parfois même si je réponds en français ils vont rebondir sur ce que je dis en restant en allemand\ c'est juste que c'est contextuel\
33. FRA : en Belgique il y a trois langues officielles néerlandais français et allemand\ mais dans la pratique la possibilité d'avoir des cours dans une des langues officielles dépend du nombre d'élèves qui sont intéressés à les suivre\ donc quand on est en région wallonne (.) si on est trop éloigné de la région germanophone (.) si on souhaite s'inscrire en allemand deuxième langue on nous répond qu'il n'y a trop peu de demandes donc cela ne justifie pas un prof\ donc il n'y a pas\ et donc en fait on n'a jamais eu la possibilité d'envisager l'allemand dans le cadre de la scolarité parce que c'était non disponible faute d'intérêt\

34. EMI : moi j'aime beaucoup apprendre des nouvelles langues\ c'est quelque chose que je trouve (.) oui bien sûr ça demande du travail (.) mais je trouve ça assez intuitif\ et (.) je sais pas (.) fin j'ai jamais vécu sans avoir parlé allemand en étant petite donc je ne saurais pas te dire si c'est ça qui fait une différence ou pas (.) mais c'est sûr que c'est quelque chose que j'aime bien faire (.) qui m'intéresse et qui ne me demande pas beaucoup d'efforts\ et c'est vrai qu'avec le néerlandais la grammaire les inversions de phrases et cetera ça aide\
35. CHRI : tu ne sais jamais comparer parce que tu as été éduqué bilingue ou pas\ et c'est vrai que moi j'ai aussi une facilité à apprendre d'autres langues (.) et euh (.) je n'ai jamais eu peur non plus de parler\ et je pense effectivement que l'oreille se développe autrement (.) parce que moi j'ai travaillé dans une société américaine (.) et donc finalement tout le monde parlait anglais (.) et tu as des gens autour de toi qui apprennent bien l'anglais mais qui continuent à faire tout le temps toute leur vie les mêmes erreurs de prononciation\ et moi j'ai toujours développé une faculté où j'écoutais les natifs et j'essayais d'imiter voilà la bonne prononciation de me l'accaparer (.) et ça c'est peut-être quelque chose qu'on fait plus facilement lorsqu'on a déjà été confronté à pas mal de langues\
36. EMI : malheureusement en Belgique l'allemand c'est pas le premier intérêt\ fin je veux dire (.) en général on cherche français néerlandais et anglais et puis si y'a l'allemand c'est top quoi\
37. RIC : maintenant c'est différent\ moi à l'époque (.) quand nous on était en Sicile on sortait dehors on parlait tous le dialecte\ maintenant, à l'époque d'aujourd'hui tu sors dehors y'a personne qui parle le dialecte (.) même en Sicile\ ils parlent tous italien\
38. SAL : on avait une logopède qui nous prenait peut-être (.) *Quando voti ni pigliava (.) du tri voti a simana *
- GAB : *tri voti *
- SAL : oui donc la logopède nous prenait trois fois par semaine pour nous apprendre\

39. GAB : *lu ora la taliu 'n francisi*\ ma sœur elle me fait (.) moi j'arrive pas à comprendre pourquoi tu regardes la télé en français\ mais les italiens je les regarde oui mais j'aime mieux maintenant les français\ je regarde vraiment de temps en temps en italien quand je suis chez ma sœur mais c'est tout\
40. MAR : on pourrait croire que vous utilisez ça comme code (.) mais même moi j'ai remarqué qu'au final c'est naturel\
41. VIR : quand quelqu'un rentre dans la famille et qu'il comprend pas (.) ben par exemple quand Martin est venu dans la famille au début (.) quand ma mère racontait une histoire et qu'elle arrivait pas à la dire en français elle le disait en sicilien\ et alors elle me disait traduis lui\ et donc comme ça au fur et à mesure, les gens apprennent\
42. GAB : le français je l'ai appris à l'école en Italie\ sauf qu'ici au début (.) vraiment la toute première fois que je suis venue j'avais peur à parler\ j'avais peur de faire une faute de parler mal tu vois\ et j'avais dur\ j'avais vraiment dur au point que je ne parlais pas (.) à personne\ et donc c'est au point où mon mari avait dit au boulanger (.) écoutez ma femme elle parle pas français est-ce que vous pouvez amener du pain tous les jours le matin\ et après tout doucement (.) parce que si tu veux bien j'étais vraiment entourée par le côté de la famille à mon mari et c'était les filles qui m'apprenaient\ ils venaient tous les jours alors ils parlaient français avec moi (.) mais il y avait des moments où j'arrivais pas à comprendre alors les filles m'expliquaient ce que ça voulait dire et j'ai appris\
43. VIR : à chaque fois que j'ai eu un entretien on s'intéressait aux langues que je parlais\ là je viens de commencer un travail dans un call center et d'emblée à l'entretien on s'est intéressé à mon niveau d'anglais et surtout d'italien\ ils disaient justement qu'ils avaient régulièrement des clients italiens qu'ils n'arrivaient pas toujours à comprendre (.) et donc ils ont dit qu'ils pourraient me les transférer maintenant\ donc oui ça m'aide dans le monde du travail\
44. PIE : moi je suis 100% belge et 100% hongrois\ deux langues c'est deux civilisations (.) deux cultures différentes\ et quand t'es bilingue (.) pour toi les deux cohabitent tu ne te rends pas compte

à chaque fois\ surtout quand t'es enfant (.) tu ne remarques pas que toi c'est les deux cultures mélangées et les autres c'est une seule\

45. VIR : moi je me considère ni comme belge ni comme italienne\ je suis un mélange des deux\ ma culture à moi c'est une culture qui résulte du mélange des deux cultures (.) j'ai intégré des bribes des deux et c'est ça qui fait qui je suis\ je ne fais pas de différences entre les éléments venant de la culture belge et ceux venant de la culture italienne\

46. JOS : ça dépend plutôt d'où je vis\ si pour une raison ou pour une autre je vis en Allemagne (.) alors là je m'adapterais à ces traditions-là\ je ne vais pas arriver avec mon gros père Noël et inversement si je vis en Belgique ou en France\

47. VIR : dans l'idéal (.) c'est on a notre langue quand on parle tous les deux avec l'enfant plus tard (.) on parle une langue avec maman une et avec papa une\ comme ça vraiment il apprend\ et dans aucun des cas (.) ou le moins possible (.) en français\ le français lui viendrait avec la scolarisation\ mais ça ferait peut-être beaucoup faut qu'on voit\

Annexe 7. Figures

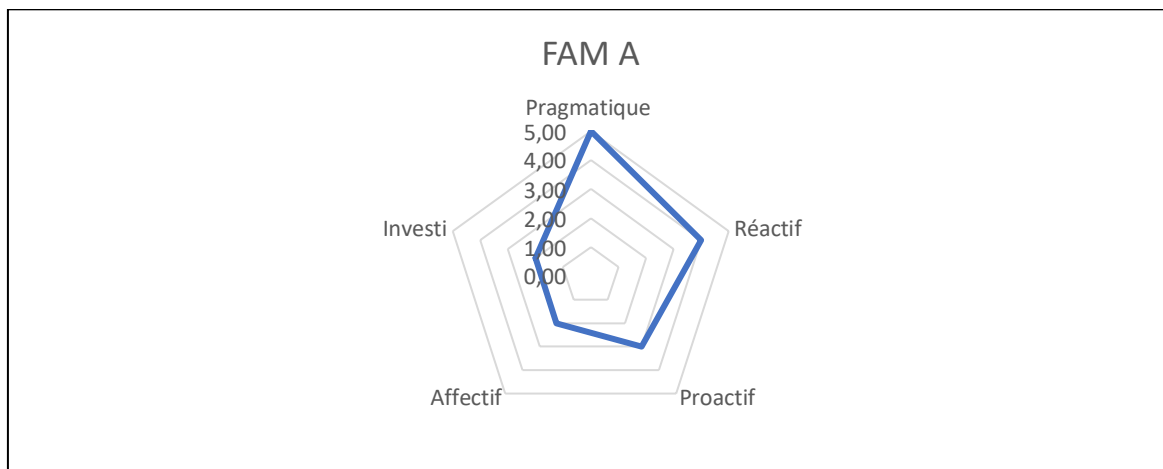


Fig. 1 — Répartition des cinq pôles chez la FAM A

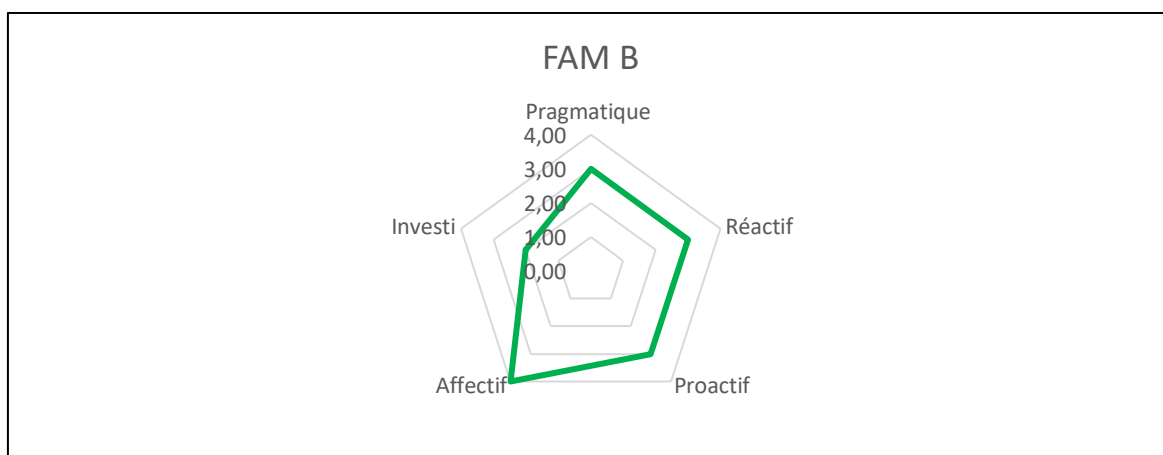


Fig. 2 — Répartition des cinq pôles chez la FAM B

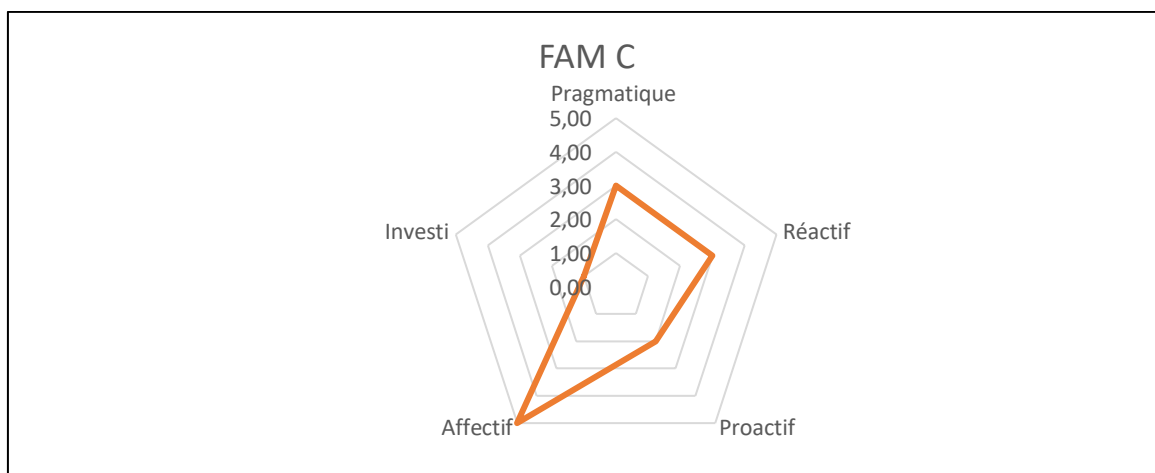


Fig. 3 — Répartition des cinq pôles chez la FAM C

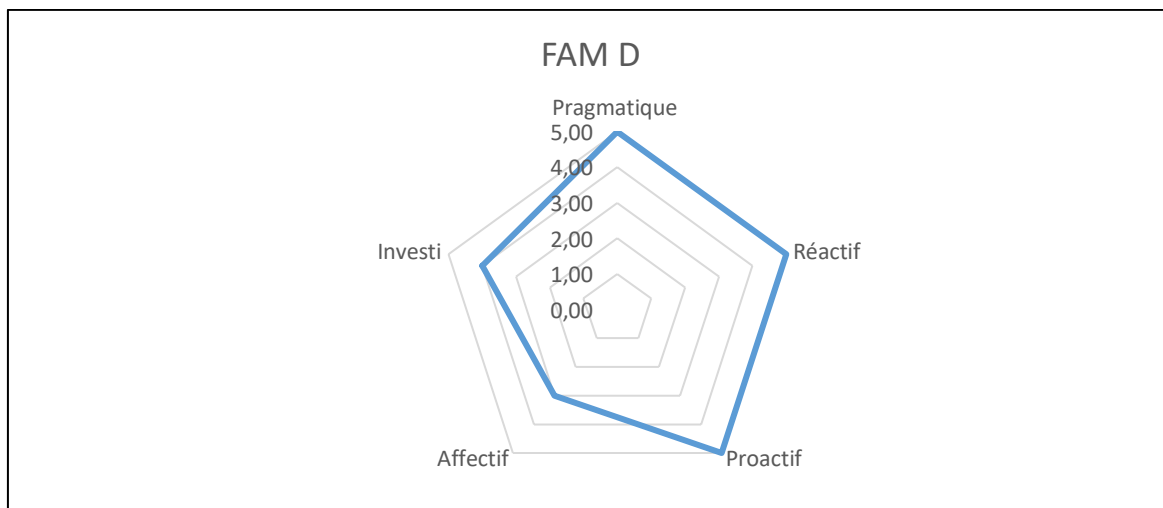


Fig. 4 — Répartition des cinq pôles chez la FAM D

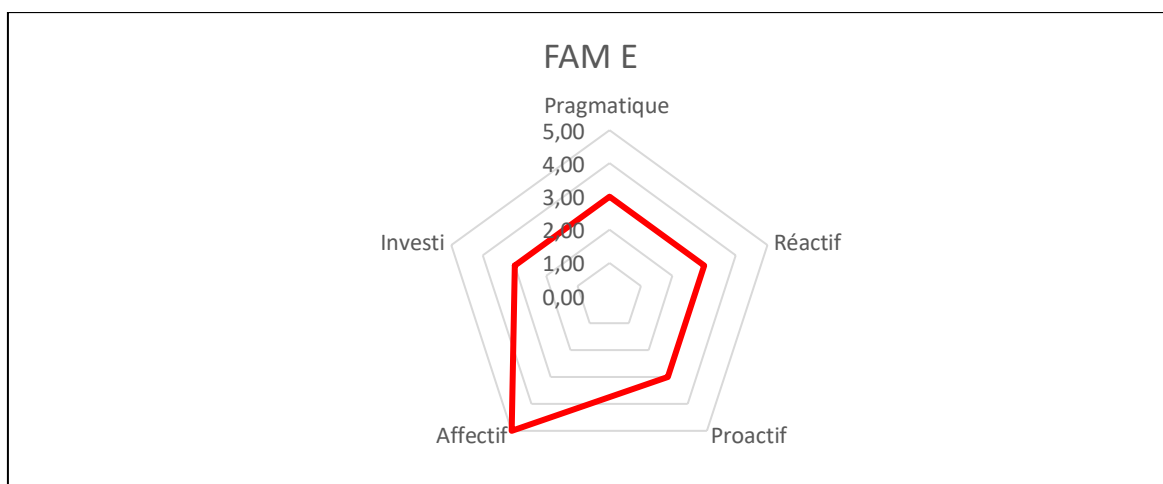


Fig. 5 — Répartition des cinq pôles chez la FAM E

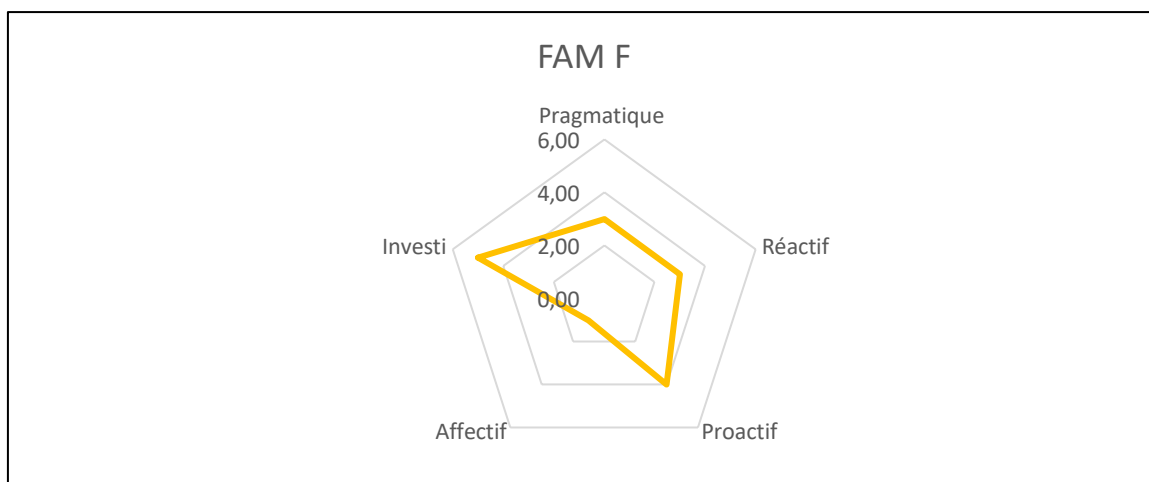


Fig. 6 — Répartition des cinq pôles chez la FAM F

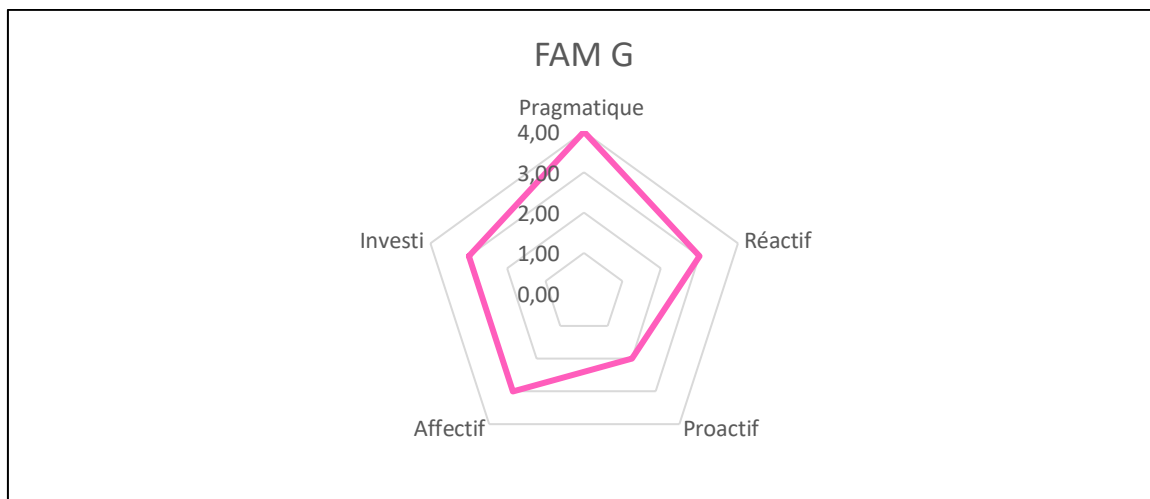


Fig. 7 — Répartition des cinq pôles chez la FAM G

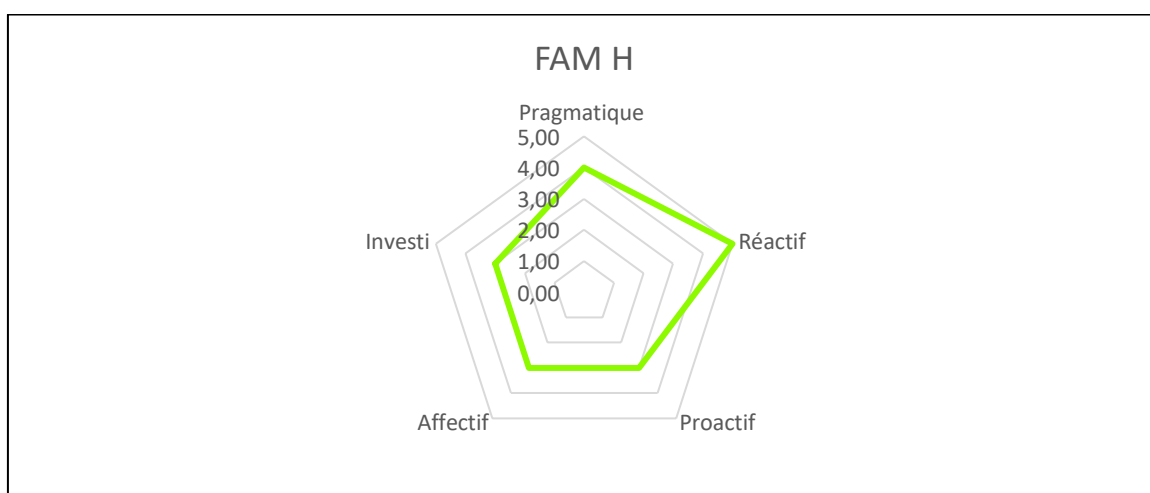


Fig. 8 — Répartition des cinq pôles chez la FAM H