

Transmission des langues natives aux deuxièmes générations: le cas de la diaspora indienne en Europe nordique et occidentale

Shahzaman HAQUE

UFR Sciences du langage, Université Grenoble 3, Laboratoire LIDILEM,
BP 25, F-38040 Grenoble cedex 9
Shahzaman.Haque@e.u-grenoble3.fr

In the matter of migrant families the language transmission and language practices are often subjected to issues related to national, family and local language(s) policies. This paper aims to explore the salient features of these issues concerning four Indian families as an in-depth case study, who have migrated to France, Sweden, Norway and Finland. Here fewer investigations have been conducted related to transmission of native languages on the migrant Indian community. Through the prism of sociolinguistic-ethnographic approach, it was possible to sift various measures taken by the authority and family members in order to transmit the language to the second generation. The national language policy on education of the concerned host societies prescribes the role, function and infrastructure for the teaching and development of migrant languages which is however ineffective as claimed by immigrant parents. In such event, the role of parents becomes crucial to formulate and execute decisive steps regarding implementation of the native languages inside the home.

1. Introduction

Dans cette contribution, nous nous intéresserons aux pratiques langagières et aux "politiques linguistiques familiales" (Deprez, 1996; Spolsky, 2004; Luykx, 2005; King *et al.*, 2008) de quatre familles indiennes installées dans quatre pays européens (France, Suède, Norvège et Finlande). Nous suivons ces familles depuis de nombreuses années (6 ans pour la famille installée en France, 3 ans pour celle qui est en Norvège et en Finlande et 2 ans pour celle qui habite en Suède). Le postulat de départ qui motive notre étude est que les choix opérés par les parents sont cruciaux pour la transmission et les pratiques langagières intergénérationnelles au sein de l'espace familial. Nous pensons que la biographie langagière et les "formations idéologiques" (Shohamy, 2006) de la première génération sont capitales dans la transmission des langues et c'est au sein de la famille que tout le processus d'échanges verbaux et de choix langagiers se met en place à l'égard de la seconde génération. Dans plusieurs études, il s'est avéré que les parents tentent de mettre en place des pratiques langagières au sein du foyer qui se distinguent des pratiques langagières des habitants installés depuis plus longue date dans le pays de migration (Billiez, 1985; Deprez, 1994; Haque, 2008; Matthey, 2010).

Les entretiens réalisés avec les parents nous ont permis d'établir leur parcours et leur biographie langagière avant la migration, avec toutes les limites que cette méthode implique (pratiques et apprentissages déclarés, cf. à ce sujet Filhon, 2009). Afin de minimiser les trop grands biais subjectifs, nous recoupons chaque fois que faire se peut ces informations avec d'autres.

La présence démographique et linguistique des migrants indiens vivant dans les différents pays de notre étude est assez faible. De ce fait, leurs langues parentales ne sont que peu prises en compte dans les établissements scolaires et les représentations de la réalité linguistique indienne sont quasi inexistantes dans les pays de résidence. Néanmoins, la diaspora indienne en Europe est de plus en plus présente et la question de la transmission des langues d'Inde parlées par les parents mérite d'être soulevée. Nos questions de départ peuvent être formulées ainsi: quels enjeux révèlent les politiques d'intégration et les attitudes à l'égard des langues de la migration dans les pays concernés? Quel rôle jouent les parents dans la transmission des langues à leurs enfants dans une situation où aucune disposition n'est prise par les instances gouvernementales? Nos études de cas permettent de mettre en lumière certains facteurs cruciaux concernant le choix et la pratique des langues au sein des familles indiennes en Europe. Les questions auxquelles cet article tente de répondre sont non seulement de savoir pourquoi et comment les langues parentales sont transmises (ou non) à la génération suivante en contexte migratoire, mais aussi de cerner au plus près les microprocessus langagiers sur le terrain familial.

2. Politique linguistique nationale et familiale: enjeux et défis de la transmission langagière dans la migration

La mise en jeu des politiques liées à la transmission et à l'enseignement des langues parentales dans le pays de résidence est un défi majeur non seulement pour les pays en question mais aussi pour les familles migrantes. La politique linguistique nationale (PLN) est conduite par les instances gouvernementales qui mettent en place un dispositif fondé sur leur idéologie¹ et leurs convictions linguistiques (Shohamy, 2006). Ce dispositif détermine une hiérarchisation des langues et leur assigne, de fait, un rôle, une fonction et une place au sein de la société, spécifique à chaque nation.

¹ Par idéologie, nous entendons les cadres de pensée qui permettent de considérer la réalité sous son caractère d'évidence, sans interroger la mise en place des catégories qui fondent ces évidences.

La politique linguistique familiale (PLF) comprend les décisions prises par les parents: quelle(s) langue(s) sont à transmettre, quelle(s) langue(s) sont à employer à l'intérieur du foyer. Elle fixe ainsi le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon leur utilité ou leur valeur pour les membres de la famille. D'après Spolsky (2004: 43), "la plupart des connaissances que nous avons sur la politique linguistique familiale viennent de récits de vie ou de l'ethnographie dans les communautés multilingues" (notre traduction).

Dans le cadre de ce numéro thématique, notre contribution s'appuie sur les récits de vie qui nous ont été confiés lors des entretiens sur la politique linguistique familiale en matière de transmission langagière intergénérationnelle.

Nous qualifierons la famille comme une institution où se réalise "la socialisation primaire des enfants" (Watson-Gegeo, 2004), avant l'intervention des institutions scolaires. Partant de l'hypothèse que toute transmission et toute acquisition langagière s'ancrent dans une PLF singulière, nous verrons comment chaque famille se positionne par rapport à la PLN, soit en la contrant, soit en faisant des concessions, soit en s'y soumettant. Un possible conflit dominant/dominé peut s'exprimer par le biais de la politique linguistique familiale où les parents, en dissonance avec la PLN de leur lieu de résidence, mettent en place des processus qui visent à maintenir le patrimoine linguistique de leurs enfants. Nous pouvons schématiser cette configuration de la manière suivante:

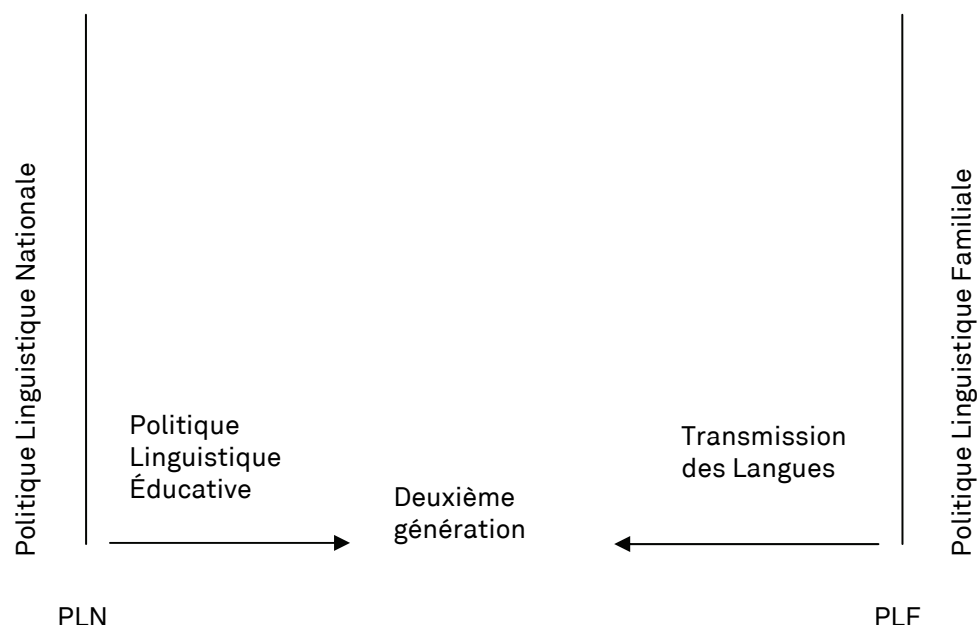


Fig.1: Transmission langagière dans un contexte migratoire

Le schéma ci-dessus figure le processus de transmission des langues à la deuxième génération de migrants. La politique linguistique éducative (PLE), issue de la PLN joue un rôle déterminant dans l'enseignement des langues

au sein des établissements scolaires. La tâche principale de la PLE, d'après Spolsky (1998: 74), est "l'enseignement de la langue standard nationale dans le but de l'alphabétisation". Dans le cadre de la PLF, nous utiliserons le terme "Transmission des langues", pour indiquer l'ensemble des actions mises en place par les parents afin d'enseigner ou de transmettre des langues à leurs enfants. Dans certains cas, nous pouvons constater une absence de transmission des langues familiales car les parents ont décidé de suivre le cursus de la PLE dans lequel aucune de ces langues ne peut trouver de place. L'absence de transmission par la première génération est une *politique* que l'on peut qualifier de *soumise* à la PLN. Cependant, pour chaque famille issue de la migration, un tri et une hiérarchisation sont nécessaires parmi les langues familiales en fonction du "marché linguistique" (Bourdieu, 1980): quelle(s) langue(s) choisir pour chacun des enfants en fonction de l'avenir envisagé ou souhaité pour lui par ses parents. Quant à la PLN, elle tend à tabler sur l'évidence suivante: la scolarité des enfants s'articule autour de la ou des langues nationales dispensées à la crèche puis à l'école. Ensuite, la transmission des langues familiales incombe aux parents en fonction de l'importance que ces derniers lui accordent.

Selon un rapport de la Commission européenne (Eurydice, 2008: 20)², "le pourcentage d'élèves de 15 ans, immigrants, dont les parents sont nés à l'étranger", est le suivant pour les pays concernés par notre enquête: France: 13%, Suède: 10.8%, Norvège: 6.1%, Finlande: 1.5%. Les pourcentages de ceux qui parlent à la maison une autre langue que la langue d'enseignement sont respectivement: France: 5.4%, Suède: 7.8%, Norvège: 4.7%, Finlande: 1.3%.

	France	Suède	Norvège	Finlande
% d'enfants migrants	13%	10.8%	6.1%	1.5%
% des enfants parlant une langue familiale différente de celle de l'école	5.4%	7.8%	4.7%	1.3%

Fig. 2: Chiffres du rapport Eurydice 2008

Une première constatation s'impose à la lecture de ces chiffres: l'écart entre le pourcentage d'élèves enfants de migrants et la proportion des élèves parlant une langue familiale est beaucoup plus grand en France que dans les pays nordiques, et nous pouvons supposer que ces chiffres ne sont pas sans rapport avec la PLN de ces différents pays. En effet, dans les

² Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, Edition 2008.

pays nordiques, la politique linguistique éducative va de pair avec les PLF visant à maintenir et transmettre les langues familiales, ce qui se manifeste au travers de l'enseignement à l'école de ces langues aux enfants de migrants. Comme le soulignent Latomaa et Nuolijärvi (2002: 145), d'après des études quantitatives de 2000, 49 langues de la migration sont enseignées dans les écoles en Finlande. Huit ans plus tard, une autre étude réalisée par Tarnanen et Huhta (2008: 263) parle de 60 langues enseignées dans les écoles finlandaises. En Suède, ce nombre s'élève à environ 120 (Boyd, 2001: 181), ou encore, d'après (Akin, 2006: 53) et pour ce même pays, "157 langues ont été répertoriées comme des langues ayant droit à l'enseignement". En Norvège, c'est une centaine de langues qui ont été répertoriées à l'école primaire (Wiggen, 1995: 71) et environ 155 langues à l'école secondaire³. Pour nuancer les estimations norvégiennes, il faut remarquer avec Biseth⁴, que les écoles en Norvège n'envoient pas de chiffres précis sur l'enseignement des langues parentales aux autorités centrales, ce qui fait qu'il n'y a pas de données statistiques fiables. D'après un autre rapport européen⁵ sur l'intégration scolaire des enfants migrants en Europe (Eurydice, 2009: 20-21), la Suède, la Norvège et la Finlande font partie des deux tiers des pays européens qui ont "émis des réglementations ou des recommandations sur l'offre de cours en langue maternelle à destination des élèves immigrants dans le cadre scolaire". Alors que la France, d'après la même source, a pris des mesures "pour une meilleure adéquation entre l'offre de cours en langues étrangères et les langues maternelles des élèves immigrants". Toutefois, il n'existe aucune donnée quantitative sur le nombre de langues de la migration enseignées au préprimaire, primaire ou secondaire en France. Cette absence de statistiques françaises peut être considérée comme une manifestation de l'idéologie linguistique nationale. Comme le remarquent Minh et Puren (2008: 365), "les enseignants et élèves continuent à être modelés par l'idéologie monolingue telle qu'elle se manifeste toujours dans le système éducatif hexagonal".

3. Méthode de recherche adoptée et profils des quatre familles

Le traitement et l'interprétation des données reposent sur une analyse qualitative du genre idiographique portée sur quatre familles migrantes⁶.

³ Language Education Policy Profile, 2003-2004. Norway (Ministry of Education and Research).

⁴ Communication personnelle avec Heidi Biseth du 27 janvier 2010.

⁵ L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2009). Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, P9 Eurydice.

⁶ Les données ont été récoltées dans le cadre d'une recherche de thèse en cours.

Cette analyse de cas singuliers est mise en miroir, à l'échelle macro, avec les politiques linguistiques éducatives des différents pays (approche nomothétique). Le travail sur l'articulation des approches idiographique et nomothétique repose sur la modélisation du vécu des familles que nous suivons depuis le début de la recherche, dans la perspective des "idéaux-types" de la sociologie webérienne. Nos données n'ont pas de valeur statistiquement représentative, mais elles permettent de penser les différences essentielles entre les différents contextes envisagés. L'objet de cette étude n'est pas de tenir un discours généralisant sur le processus de la transmission langagière chez des migrants indiens en Europe, mais lors des entretiens et sur la base des informations fournies dans les questionnaires, tous les membres⁷ ont évoqué à plusieurs reprises le manque d'enseignement des langues indiennes et manifesté le même souci de l'héritage linguistique auprès de la deuxième génération.

Les familles du nord de l'Inde ont été approchées pour réaliser des entretiens en hindi et en ourdou. Dans un premier temps, les questionnaires ont été envoyés aux familles qui avaient donné leur accord par courrier électronique. Deux familles les ont remplis et nous les ont renvoyés. Les deux autres ont préféré remplir les questionnaires à leur domicile en notre présence. Dans un deuxième temps, nous nous sommes entretenus avec tous les parents et au moins un de leurs enfants. Dans un troisième temps, nous avons enregistré des conversations dans le foyer des familles pour analyser finement le choix et le comportement langagiers déclarés par les personnes interrogées. Les méthodes ethnographiques auxquelles nous avons eu recours permettent d'appréhender la réalité de différentes manières (triangulation), le paysage linguistique familial (la présence des langues dans le foyer à travers les affiches, les posters, les calendriers accrochés aux murs ainsi que la présence d'autres objets comme journaux, livres, vidéo-cassettes, etc.), les notes sur le terrain, l'observation de participants et le *'member-checking'*⁸. Les diverses méthodes ethnographiques ont permis de croiser et vérifier les informations fournies par les participants avec les données obtenues par les outils sociolinguistiques.

⁷ En fait, le père de la famille migrante en Suède nie l'importance des langues indiennes (cf. extrait 11) au début de notre rencontre. Cependant, dans les contacts suivants avec la famille, les parents expriment leur regret de ne pas pouvoir transmettre leurs langues à leurs enfants.

⁸ Cette méthode consiste à vérifier les informations fournies par les participants afin d'obtenir leurs commentaires ou leurs corrections permettant ainsi d'affiner les données recueillies.

Nous présentons ci-dessous de brefs portraits des quatre familles A, B, C et D (les lettres ont été assignées aux familles dans l'ordre dans lequel nous les avons rencontrées).

3.1 Profil de la FAM A

Cette famille est installée à Grenoble depuis 2004. Le père, décédé à l'âge de 52 ans en 2008, était arrivé seul en France il y a 26 ans. Sa première langue étant l'haryanvi, il parlait aussi hindi, anglais, français et d'autres langues indiennes du nord. Il a épousé une femme originaire de son Etat, dont la langue première est aussi l'haryanvi; elle parle également hindi, anglais et français. La mère a 41 ans⁹. Si l'apprentissage du français pour le père s'est effectué "sur le tas", la mère a suivi des cours de français dans une institution. Les deux enfants sont nés en France et parlent français, hindi et anglais. L'aînée est une fille âgée de 17 ans et le cadet un garçon de 14 ans.

3.2 Profil de la FAM B

Cette famille comprend deux parents et quatre enfants. Les parents ont la même langue première, l'ourdou. Le père (47 ans) parle hindi et anglais et a suivi des formations en norvégien. En effet, il est arrivé en Norvège en 1996, pour préparer un doctorat. Après avoir terminé ses études, il trouve un travail à Trondheim. Sa femme l'a rejoint avec leurs deux fils lorsqu'il s'est inscrit en thèse. Elle (37 ans) parle hindi et a appris l'anglais comme une matière scolaire. Elle a étudié le norvégien de façon irrégulière. Les quatre enfants parlent couramment l'ourdou et ils vont à l'école en norvégien. Les deux garçons sont âgés respectivement de 19 et de 15 ans, ils sont nés en Inde, alors que les deux dernières filles sont nées en Norvège (10 et 6 ans).

3.3 Profil de la FAM C

Les parents de la FAM C ont deux enfants. Ils partagent la même langue première, l'ourdou, et ils ont une certaine connaissance d'autres langues telles que l'hindi et l'anglais. Les parents sont venus en Finlande en 2001, le père ayant trouvé un travail à Helsinki et la mère l'a rejoint la même année après avoir terminé sa licence d'histoire. Le père (37 ans) a appris le malais pendant ses études de Master en ingénierie en Malaisie. Il a travaillé ensuite dans une entreprise de télécommunication depuis 2001. En 2008 il a été licencié suite à la récession mondiale. Il travaille depuis fin 2009 sur un projet de recherche au sein de l'Université d'Helsinki. La mère (29 ans) suit des cours de finnois depuis début 2007 et travaille comme

⁹ Les âges de tous les participants sont calculés par rapport à leur âge en 2009, sauf dans le cas du père de FAM A.

professeure-stagiaire dans une école finlandaise. Le premier enfant est un garçon de 11 ans qui est arrivé en Finlande à l'âge de 3 ans avec sa mère et, le deuxième (5 ans) est né en Finlande.

3.4 Profil de la FAM D

La FAM D comprend deux parents et quatre enfants. Le père (55 ans) s'est installé en Suède en 1982. Après avoir fait de nombreux 'petits boulots', il dirige maintenant son propre commerce, une grande surface d'alimentation à Göteborg. La mère (47 ans) l'a rejoint après son mariage en 1986. Elle travaille avec son mari dans leur magasin. Les parents déclarent comme langue première le pendjabi. Le père parle en outre l'hindi, l'anglais et le suédois. Auparavant, il a séjourné 3 ans en Islande et 5 ans en Norvège: il a appris l'islandais et le norvégien. La mère parle couramment l'hindi et l'anglais. Pendant le travail, elle parle en suédois avec sa clientèle. Tous les enfants sont nés et sont scolarisés en Suède. Ils sont âgés de 20, 19, 15 et 10 ans.

4. Transmission familiale des langues natives: rôle des nations et des familles

Selon Fishman (1991: 95), l'axe "domicile-famille-voisinage-communauté est une partie intrinsèque de l'enfance et aussi de la transmission intergénérationnelle de la langue maternelle" (notre traduction). Il semble que dans le contexte migratoire urbain de nos 4 familles indiennes, l'axe voisinage-communauté ne joue pas de rôle en ce qui concerne la transmission de la langue parentale. Dans nos études de cas, la transmission de la langue première ne repose pas sur le voisinage et très peu sur la communauté indienne. L'axe domicile-famille paraît le seul terrain où le maintien ou l'érosion des langues peuvent se concrétiser.

L'objet de cet article n'est pas d'analyser de manière approfondie les politiques linguistiques nationales mais nous les aborderons succinctement pour les mettre en rapport avec les données recueillies dans ces quatre familles.

4.1 France – le cas de la FAM A

Commençons par rappeler que l'article 2 de la Constitution française stipule que "la langue de la République est le français". C'est d'ailleurs ce qui semble empêcher la ratification de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, que la France a pourtant signée le 7 mai 1999 à

Budapest¹⁰. En ce qui concerne les langues des migrants, la France a conclu des accords bilatéraux avec neuf pays¹¹ pour l'enseignement des langues parentales aux enfants des travailleurs migrants dans les institutions scolaires. Ces accords sont concrétisés dans le cadre de l'*Enseignement des langues et cultures d'origine* (ELCO), qui a pour but de faciliter le retour des enfants lorsque leurs familles rentreront dans leur pays de départ. Très vite, de nombreuses polémiques ont émergé: par exemple, quel arabe enseigner aux enfants qui sont nés et ont été scolarisés en France? Le cours d'arabe ressemble, selon Calvet (1994: 256) et d'un point de vue non dépourvu d'ethnocentrisme, à "des cours de formation islamiste et les enseignants ressemblent plus à des imams qu'à des professeurs de langue vivante". Billiez et Trimaille (2001: 109) font remarquer qu'il y a une différence, "entre curriculum réel et curriculum caché", c'est-à-dire que les contenus effectivement dispensés s'éloignent largement du programme prévu. La France reste le pays le moins concerné par l'apprentissage des langues des migrants, sa politique linguistique éducative se limitant au programme ELCO.

Les enfants de la FAM A, nés en France déclarent que leur langue première est le français. La sœur aînée rajoute la langue hindi comme langue première. Jusqu'en 2005, la langue parlée au sein de la famille était majoritairement le français, qui dominait dans la conversation quotidienne entre parents et enfants et entre les enfants. La langue du travail, de l'école et de l'environnement était le français pour tous les membres de la famille. La langue première des parents, l'haryanvi n'était pratiqué qu'entre eux, et restait incompréhensible pour les enfants. Deprez (2000: 66) qualifie une telle configuration interactionnelle comme "une tension entre les répertoires des uns et des autres, répertoires qui ne coïncident qu'en partie". Lors d'interactions parents-enfants, nous avons observé qu'il y avait une forme d'incompréhension et de tension langagière vécues par tous les membres de la famille du fait de ne pas pouvoir communiquer dans une langue commune souhaitée. Les parents se plaignaient du manque d'infrastructure pour l'enseignement de l'hindi à Grenoble et par conséquent de l'absence de communication entre les enfants et les

¹⁰ En effet, en tant que pays signataire de la Charte, la France devrait s'engager à prendre des dispositions afin de préserver toutes les langues régionales et minoritaires sur son territoire. Tant qu'elle ne ratifie pas cette Charte, elle n'y est pas obligée. Toutefois, selon la loi Deixonne de 1951, abrogée et remplacée par la loi Toubon de 1994, la préservation et le maintien des langues régionales et minoritaires sont encouragés, mais aucune démarche n'est mise en place pour les enseigner. (http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne.htm, consulté le 21 janvier, 2010).

¹¹ Le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Croatie, la Serbie, la Turquie et l'Algérie.

proches de la famille restée en Inde. Par ailleurs, il est probable que l'emploi du temps chargé des parents ne leur a pas permis de mener à bien la transmission langagière qu'ils souhaitaient.

Pour rétablir un équilibre, les enfants ont été envoyés en Inde pour y effectuer une immersion langagière et culturelle, en juillet 2005, lorsqu'ils avaient 14 et 11 ans. La mère explique lors de l'entretien l'importance de les scolariser en Inde:

(1) Pour la culture, la culture est très importante (...). La culture, la langue, et ensuite l'habitude de travailler à l'école. (...) sans aller là-bas, ils ne pourront jamais apprendre cette culture. (Traduit de l'hindi et de l'anglais). (Haque, 2006)

La mère a pris en charge les enfants durant leur scolarité en Inde tandis que le père faisait des allers et retours entre les deux pays, grâce à son commerce d'import-export. Ce sont donc les enfants qui ont effectué une immigration vers le pays d'origine de leurs parents. Ils ont été inscrits dans une école où la scolarité était en anglais et l'enseignement de l'hindi obligatoire. L'haryanvi n'est pas enseigné dans les écoles en Inde, mais les enfants ont pu cependant développer leur compréhension orale dans cette langue puisque c'est la langue de communication dans la famille élargie. Dans cet espace ambiant, l'hindi reste la langue principale. Le corpus enregistré en décembre 2005, constitué d'une conversation entre les membres de la famille, montre que les enfants ont opté pour l'hindi en l'espace de six mois de séjour en Inde. Auparavant, c'était une langue dans laquelle ils n'étaient pas à l'aise. Une situation quotidienne enregistrée en juin 2006 à Grenoble permet de constater que les enfants parlent l'hindi. Le séjour des enfants, pendant ces deux ans en Inde, a réussi à combler le *manque* linguistique et culturel. L'hindi est devenu l'outil de création de leur propre réseau, indépendamment de celui de leurs parents. La mère l'exprime ainsi:

(2) Ils auront leur propre réseau. C'est très important d'avoir ton propre réseau, car si tu n'as pas ton propre réseau, tu ne peux pas t'intéresser à faire quelque chose. (Traduit de l'hindi et de l'anglais). (Haque, 2006)

Plusieurs études menées dans un contexte migratoire (Lanza & Svendsen, 2007; Li Wei, 1994) confirment l'importance du réseau social à finalités multiples: ces relations peuvent être fondées sur les rôles, par exemple d'amis, de collègues ou de membres de la parenté (notre traduction) (voir Bott, 1957/1971; Milroy, 1987, cités par Lanza & Svendsen, 2007: 278). Les propos de la mère rapportés ci-dessus rejoignent les constats de ces études. Elle imagine que les enfants vont rencontrer des gens, se faire des amis, et par la suite vont multiplier leurs relations et développer leurs pratiques langagières dans la langue souhaitée. Dans cette forme de socialisation, ce ne sont plus les parents qui médiatisent le réseau des

enfants, mais ces derniers constituent leur propre réseau grâce à l'élargissement de leur répertoire verbal. La première génération, en raison de son lieu de naissance, de son éducation et de son expérience, retrouve toujours son réseau, et cela à chaque retour dans son pays de départ. En revanche, la deuxième génération n'est pas en mesure d'investir l'espace visité et vécu tant qu'elle n'a pas elle-même construit ce réseau, soit un groupe d'amis, soit un lieu de travail, soit des repères pour réaliser certaines activités. D'après les parents, les enfants n'ont pas tardé à se socialiser en Inde. Lorsqu'ils sortaient de la maison, ils disaient qu'ils allaient voir des amis. Ils sortaient seuls, prenaient les transports publics, "se débrouillaient" sans l'aide de leurs parents. Toutes ces activités quotidiennes sont des signes positifs qui témoignent de leur immersion langagière dans la société indienne.

Les parents ont déployé les moyens nécessaires pour enrichir le répertoire verbal de leurs enfants en palliant les manques de la politique linguistique nationale en matière d'enseignement des langues de la migration.

4.2 Norvège – le cas de la FAM B

La Constitution de la Norvège ne mentionne aucune langue officielle. Il est pourtant considéré que le norvégien est la langue officielle *de facto*. Toutefois, dans les pays scandinaves, tels que la Norvège et la Suède, il ne faut pas chercher cette information dans la Constitution, mais dans certaines décisions parlementaires (*Education bill*). Une langue minoritaire comme le same se voit conférer un statut officiel dans le *Sami Language Act*, 1990, en Norvège (Hansen *et al.*, 2008: 102). Le norvégien est employé officiellement sous deux formes écrites, le *bokmål* (dérivé de la langue danoise), et le *nynorsk* (développé à partir d'un parler régional). D'après le rapport, 'Profil de la politique linguistique éducative'¹² (2004: 24-25), les élèves qui n'ont pas une compétence suffisante dans la langue norvégienne peuvent accomplir une partie de leur scolarité dans leur langue maternelle, mais cela "prend fin dès que l'enseignant estime que l'élève maîtrise suffisamment le norvégien pour suivre des cours dispensés exclusivement dans cette langue". Pourtant, les langues premières des parents, l'ourdou et l'hindi, n'ont été enseignées à aucun des enfants à l'école. Cependant, nous avons observé que les enfants n'éprouvent pas de grandes difficultés à s'exprimer en ourdou qui est aussi la seule langue de communication entre les membres de la famille. La première règle instaurée, d'après les parents et le fils aîné, est de ne converser qu'en langue ourdou à l'intérieur de la maison. Les deux premiers enfants avaient 5 et 2 ans lors de leur

¹² Profil de la politique linguistique éducative: Norvège. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège.

arrivée à Trondheim avec leur mère. Le premier a été scolarisé pendant deux ans en Inde où il a appris l'hindi. D'après le père, à leur arrivée en 1996, les parents hésitaient quant à la langue de scolarisation:

(3) Je pense que l'anglais est une langue très importante et qu'il vaut mieux apprendre quand ils sont très jeunes, plus tard, ils peuvent continuer leurs études dans le milieu norvégien. Alors, en les inscrivant dans une crèche anglaise dès le plus jeune âge, ils peuvent développer de bonnes connaissances dans cette langue et donc continuer à l'apprendre à l'école. Nous avons suivi la même démarche pour tous les enfants. (Traduit de l'ourdou).

Les propos du père illustrent le fait qu'il a de la considération pour les langues anglaises et norvégiennes. Les parents ne se sont pas inquiétés au sujet de la langue ourdou: pour eux, il ne fait pas de doute qu'elle restera la langue de communication des enfants. La mère raconte qu'elle avait ramené quelques manuels en ourdou et en hindi de l'Inde dans le but d'enseigner ces langues à ses enfants à la maison. Mais cet enseignement ne s'est pas mis en place de façon formelle et systématique en raison du manque de temps dû aux activités professionnelles du père et ménagères de la mère. Varro (1998: 112) souligne que "la coopération du père est essentielle pour que la mère soit en mesure de maintenir la pratique de sa langue avec ses enfants" (notre traduction). Nous observons que le père, malgré son peu d'engagement dans la transmission langagière, a pourtant aidé sa femme en parlant uniquement dans ses langues premières avec les enfants. La mère a donné aux enfants quelques cours de compréhension orale et écrite d'ourdou à la maison et ils déclarent qu'ils peuvent lire l'ourdou très lentement. Les membres de la famille regardent les programmes de télévision en ourdou, en hindi et en anglais. Les parents n'hésitent pas à inviter des proches vivant en Inde à séjourner chez eux en Norvège. Ceci crée d'autres opportunités pour les enfants de pratiquer les langues de leurs parents. L'espace domestique a donc plusieurs fonctions: rencontrer des proches, mieux les connaître, partager l'expérience vécue, et tout cela dans la première langue des parents.

Cependant la dernière enfant, la fille de 6 ans, a eu quelque peine à s'exprimer en ourdou, comme le raconte sa mère:

(4) Dans ma famille, les enfants n'ont pas eu de difficulté pour parler en ourdou. Ce n'est que ZAR qui a eu du retard pour parler en ourdou. Mais je ne m'inquiétais pas trop. Cette fois-ci, nous avons prévu d'aller en Inde pour ZAR. Quand on est rentrés d'Inde, elle a commencé à parler en ourdou. (Traduit de l'ourdou et de l'anglais).

Le fait que ZAR ne s'exprime pas en ourdou est attribué au manque d'environnement linguistique favorable. Les voyages en Inde sont alors organisés dans une perspective d'immersion culturelle et langagière pour les enfants, y compris pour la plus petite. L'absence de possibilité de recours au norvégien a forcé ZAR à employer l'ourdou comme langue

principale. Il apparaît que les parents utilisent la mobilité géographique pour transmettre leurs langues premières à leurs enfants. Filhon (2009: 176) note également, dans le cas des familles arabophones et berbérophones en France, que "la présence prolongée au pays d'origine du ou des parent-s est sans doute la deuxième principale voie de transmission, favorisant l'activation de la connaissance linguistique".

A la crèche anglaise, où les trois enfants ont été inscrits avant d'aller à l'école norvégienne, et où la quatrième est scolarisée, des programmes vidéos en hindi ou en ourdou sont présentés à tous les enfants. La mère explique comment leurs langues d'origine sont mises en valeur à la crèche (5), le commentaire (6) est celui du père:

(5) Dans leur école, ils font regarder des programmes en ourdou et en hindi. Ils les montrent pour que les enfants les apprécient et qu'ils pensent qu'ils ont aussi quelque chose là-bas. Cela aide les enfants à se sentir chez eux et à développer leur *native language*¹³. (Traduit de l'ourdou et de l'anglais).

(6) Ils ont mis une chanson en hindi à la télévision. Quand elle est rentrée à la maison, elle nous en a parlé. Elle a même reconnu l'acteur indien. (Traduit de l'ourdou et de l'anglais).

Les activités ludiques que propose le personnel de la crèche anglaise en Norvège, en langues parentales, sont particulièrement appréciées par les parents ainsi que par les enfants. Le fait de donner une place aux langues d'origine illustre bien la politique linguistique éducative à l'égard de la communauté migrante et ses effets bénéfiques pour l'équilibre des familles. La municipalité dans les pays nordiques prend ainsi en charge l'enseignement des langues parentales des migrants s'il y a un nombre suffisant d'élèves (quatre ou cinq). D'après les parents, faute d'enseignants dans des langues peu courantes, la municipalité fait appel aux parents migrants eux-mêmes, pour donner des cours de ces langues au sein de l'école.

Les enfants de la famille B se parlent en ourdou à la maison et aussi en dehors de la maison. Le frère aîné explique qu'il converse avec son frère dans cette langue pendant la récréation, en particulier lorsqu'ils jouent au football. D'après lui, ses amis norvégiens n'apprécient pas que la communication entre frères se déroule dans une autre langue que le norvégien et l'anglais. Si ce choix de langue semble poser problème aux enfants, il est en revanche pour les parents révélateurs de la réussite de leurs pratiques linguistiques familiales.

¹³ Le terme 'native language' n'est pas traduit pour mettre en évidence son emploi par les parents.

Malgré une politique linguistique éducative en faveur de l'apprentissage de la langue maternelle réservée aux élèves immigrants, relevée par le rapport¹⁴ sur l'intégration scolaire (2009: 24), les enfants de cette famille à Trondheim n'ont pas pu bénéficier d'un tel enseignement. Mais le recours à la transmission langagière au sein du foyer ainsi qu'un climat général favorable aux langues d'origine des migrants leur a permis de connaître leurs langues parentales. Cette politique linguistique familiale est effectuée à travers des voyages dans leur pays de naissance et au sein des interactions avec les membres de la même communauté langagière qu'au moyen d'un apprentissage formel par des manuels.

4.3 Finlande – le cas de la FAM C

En Finlande, il y a deux langues officielles le finnois et le suédois¹⁵, (article 17 de la Constitution). Les suédophones, dont la population est estimée à 6%, bénéficient d'un enseignement en langue première. Ils ont les mêmes privilèges et les mêmes droits que les finnophones, le groupe majoritaire. D'autres langues minoritaires, telles que le same et le romani sont aussi reconnues. Le pourcentage de migrants, comme nous l'avons vu plus haut, est d'environ 1.7%. D'après Latomaa et Nouljärvi (2002: 132), qui commentent la politique linguistique éducative de la Finlande, "les immigrants doivent avoir la possibilité d'apprendre le finnois ou le suédois ainsi que de maintenir et développer leur langue et culture" (notre traduction). Le dispositif pour les activités culturelles dans la langue d'origine des migrants peut être sollicité par les migrants eux-mêmes, remarque Kyntäjä (2000).

La transmission de l'ourdou et de l'hindi aux enfants, a été mise en place à travers l'enseignement à la maison. Les deux parents ont des avis contradictoires en matière de transmission des langues. Le père ne considère pas qu'il soit si essentiel d'apprendre les langues d'origine et accentue l'importance de l'apprentissage de l'anglais:

(7) La seule raison pour laquelle ils doivent apprendre l'ourdou est que s'ils rentrent en Inde, il ne faut pas qu'ils aient des problèmes à l'école et dans les relations sociales. (Traduit de l'ourdou).

Le père s'adresse à ses enfants en ourdou comme nous l'avons observé lors de l'enregistrement des conversations au domicile de la famille. Il ne veut pas pourtant que ces langues soient enseignées à leurs enfants. Comme il considère que les langues parentales ne sont utiles que lors du retour au

¹⁴ L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Eurydice, Edition 2009.

¹⁵ <http://www.om.fi/21910.htm>, consulté le 26 janvier 2010.

pays d'origine, il souhaite qu'ils aient une réelle formation en anglais, ce qui leur garantira un bon avenir. L'avis émis par le père est probablement lié à son parcours académique et ensuite à sa carrière dans laquelle la langue anglaise a joué un rôle central. Sa femme accorde de l'importance à l'anglais mais aussi à ses langues premières, comme l'illustrent ses propos:

(8) Il faut apprendre l'anglais aussi, celui-ci va être très utile dans ses études et pour sa carrière, s'ils vont à l'étranger, cela va être utile aussi, mais il faut que les enfants parlent autant bien leurs *native languages* que l'anglais, il faut travailler pour l'acquisition des deux langues. (Traduit de l'ourdou et de l'anglais).

(9) Si l'on rentre en Inde un jour, il ne faut pas qu'ils soient analphabètes dans ces langues-là, c'est-à-dire, l'hindi et l'ourdou. (Traduit de l'ourdou et de l'anglais).

L'importance des langues parentales est mise en valeur par la mère non seulement dans le cas du retour probable au pays d'origine mais aussi par le statut que ces langues ont pour elle par rapport à la culture. Parmi ses amis indiens à Helsinki, la mère remarque que les parents ne parlent pas le finnois au travail et qu'ils communiquent dans leurs langues premières avec leurs enfants. La situation langagière des familles C et B est un peu similaire à l'exception du fait que la mère et le deuxième enfant ont opté pour le finnois alors que tous les contacts du père et du premier enfant se limitent en anglais.

La politique linguistique éducative de la Finlande favorise l'enseignement des langues des migrants à l'école. La FAM C est confrontée au même problème que celui de la famille B de Norvège, c'est-à-dire trouver un cours d'ourdou qui serait dispensé aux heures normales de l'école. Havu (2009:128-129) constate que les municipalités en Finlande, où l'immigration est un phénomène récent, n'ont pas suffisamment de ressources pour assurer une formation dans les langues minoritaires. Seul l'hindi est enseigné dans une école à Helsinki mais le cours est dispensé en dehors des horaires normaux¹⁶, et l'école est trop loin du domicile de la famille C. La mère s'est alors chargée de donner des cours de langues premières à l'intérieur du foyer. Elle a acheté des manuels à cet effet lors de son voyage en Inde, comme elle le raconte:

¹⁶ D'après un rapport qui alimente la réflexion sur un tel enseignement, "les cours dispensés en dehors de l'horaire régulier (...) peuvent entraîner un sentiment de rejet notamment en raison de la stigmatisation que peut créer leur fréquentation". Rapport sur l'intégration des immigrés en Europe grâce à des écoles et un enseignement plurilingue, 2005. Commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: Miguel Portas.

(10) Pour apprendre les *native languages*, les enfants écrivent leurs cours dans un cahier, ils font des exercices. J'ai acheté des manuels pour apprendre l'ourdou et l'hindi en Inde. Je leur donne des devoirs dans la soirée et le lendemain, ils font des exercices pendant toute la journée, ce qui est surtout le cas pendant le week-end. (Traduit de l'ourdou et de l'anglais).

Faute d'infrastructure fournie par la municipalité d'Helsinki, la mère a pris en charge l'enseignement avec ses ressources et elle a investi son temps. Après une ou deux heures de cours le vendredi ou le samedi soir, les enfants ont comme devoir de copier tout ce qui a été lu et de faire des exercices le lendemain dans un moment de leur choix. Cet apprentissage effectué de manière formelle et sérieuse dure depuis plus de cinq ans à la maison.

La transmission des langues, qui est effectuée plus sérieusement dans cette famille par comparaison aux autres, est renforcée par d'autres activités qui impliquent l'usage de l'ourdou et de l'hindi. A l'intérieur du foyer, les programmes à la télévision sont rarement regardés en ourdou ou en hindi mais en anglais pour les films, pour les séries britanniques et pour le sport. Le deuxième enfant (5 ans) regarde les dessins animés en finnois. La famille regarde des films indiens en hindi ou en ourdou en achetant des vidéos chez un commerçant indien à Helsinki. D'après la mère, l'ainé sollicite la traduction des mots qu'il ne comprend pas en regardant ces films et il demande également les informations sur les événements historiques et culturels, évoqués dans les films dans les répliques des acteurs. En dernier ressort, le voyage en Inde, tous les deux ans, et pour un long séjour, a davantage aidé les enfants à comprendre et à parler la langue ourdou.

4.4 Suède – le cas de la FAM D

En 2005, le gouvernement suédois a introduit une réforme pour que la langue suédoise soit la langue *de jure* de la Suède (Cabau-Lampa, 2007: 348). La Suède a ratifié la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* en 2000 et elle reconnaît cinq langues de minorités: le same, le finnois, le meänkieli, le romani et le yiddish. Suivant la réforme des 'langues de la maison' (*Home Language Reform*, 1977), les municipalités sont tenues d'assurer la possibilité d'offrir des cours de langues d'origine à tous les élèves migrants qui le souhaitent (Oakes, 2001: 117; Lainio, 2001: 34). La Radio suédoise (*Sveriges Radio*) diffuse des programmes dans neuf langues de migrants et 'l'Institut des Immigrants' publie des revues dans une cinquantaine de langues à destination des communautés migrantes (Boyd, 2001: 185).

La FAM D qui habite à Göteborg depuis une vingtaine d'années n'a pas réussi à transmettre ses langues parentales aux enfants. Les parents qui déclarent le pendjabi comme langue première, parlent aussi l'hindi, or,

dans leur famille, les enfants ne parlent que le suédois même avec les parents. Il nous a paru intéressant de chercher pourquoi les langues parentales n'ont pas été transmises aux enfants alors que la PLN y est plutôt favorable. Lors de notre premier rendez-vous avec le père de famille, il nie l'intérêt de l'apprentissage des langues premières. D'après lui, elles ne seront d'aucune utilité aux enfants qui vont vivre toute leur vie en Suède et qui ne vont jamais rentrer en Inde.

C'est la seule famille parmi les quatre étudiées dont les membres ont opté pour la nationalité de leur pays de résidence, renonçant ainsi à celle de l'Inde (les Indiens ne sont pas autorisés à garder une double nationalité). Cette famille migrante indienne habite donc en Suède et ne souhaite pas rentrer en Inde. Dans cette optique, il est alors naturel de ne pas transmettre les langues parentales. Dès le début de l'entretien, le père fait cette constatation:

(11) On est tous suédois. A quoi bon apprendre le pendjabi?
(Traduit de l'anglais et l'hindi).

Par ailleurs, les parents disent qu'ils rentraient fatigués du travail, et que les enfants, eux aussi, rentraient fatigués, de l'école. Comme le dit la mère:

(12) Nous n'avons attaché aucune importance à l'apprentissage de la langue maternelle. Nous travaillions beaucoup à l'époque et toujours, donc nous n'avons pas eu le temps de transmettre la langue. (Traduit de l'hindi).

Par conséquent, tout le monde a gardé une seule et même langue de communication, le suédois comme la langue du travail, de l'école et de l'environnement. Il y a 30 ans, Ekstrand (1980: 409) remarquait déjà le grand nombre de familles en Suède où les deux parents travaillent, et suggérait que l'institution scolaire devrait pallier la fonction parentale de transmission et que pour ce faire:

il est important de former des groupes de langues homogènes et d'embaucher des maîtres de la même langue d'origine. Sinon, les enfants n'apprendront que le suédois et il y aura des problèmes de communication dans la famille. (notre traduction).

Interrogé sur la transmission des langues et son importance pour ses enfants, le père rapporte son expérience, description qui résume bien la situation dans les pays nordiques où nous avons rencontré des cas similaires:

(13) Les deux premiers enfants ont suivi un cours de pendjabi à l'école de Göteborg. A l'école, ils disent qu'il faut avoir au moins six élèves pour pouvoir réclamer un cours de pendjabi. Nous avons quatre enfants (à l'école) et nous nous sommes arrangés pour qu'il y ait d'autres élèves. Ils nous ont dit qu'il n'y avait pas d'enseignant, qu'il fallait leur ramener un enseignant en pendjabi, alors on s'est dit comment on va faire? Comme je le disais, pour les deux premiers enfants, ils ont eu un cours de pendjabi, car à l'école, il y avait un enseignant en pendjabi pour une courte durée. Mais son travail ou son contrat était à temps

partiel. Il enseignait deux heures et il était payé à l'heure. Le salaire ne lui suffisait pas pour survivre. Il est parti. (Traduit du pendjabi et de l'hindi).

Dans cet extrait, le père manifeste son regret que les langues indiennes n'aient pas été enseignées à ses enfants au sein de l'école suédoise que fréquentent ses enfants. L'ambivalence des réponses du père est frappante. Dans l'extrait (11), il valorisait la langue suédoise au détriment de la langue pendjabi. Nous avons pu collecter des avis différents chez la même personne sur le même sujet grâce aux méthodes ethnographiques qui permettent d'interroger les participants à plusieurs reprises, avec plusieurs méthodes et sur une longue durée afin de valider et de raffiner les données ainsi recueillies. Il est donc probable qu'à la première rencontre avec le père, celui-ci émet un avis échappatoire pour des raisons diverses, telles que le manque de confiance et de conviction dans le projet de son interviewer. Ce n'est qu'après avoir rencontré le père plusieurs fois et qu'un rapport de confiance se soit instauré que celui-ci s'est permis de parler des obstacles dans l'enseignement des langues et son regret de l'absence de la transmission langagière.

Les problèmes d'enseignement des langues de la migration sont les mêmes qu'en Norvège et en Finlande: nombre minimum d'élèves à respecter, manque d'enseignants, horaire des cours non favorable et salaire médiocre des enseignants. Les parents de la FAM D ont fait l'effort d'inscrire les enfants, de mobiliser d'autres élèves de la communauté indienne pour apprendre le pendjabi mais cela n'a pas fonctionné suffisamment longtemps pour que les enfants aient la compétence désirée dans leur langue d'origine.

En ce qui concerne les voyages en Inde, la famille n'y retourne que tous les cinq ans pour une durée de deux semaines, en moyenne. Du fait de leur occupation professionnelle de commerçants, ils ne peuvent pas se permettre d'avoir de longs congés. Les parents ont invité leurs propres parents à vivre avec eux en Suède quand les enfants étaient très jeunes. Les grands-parents sont venus mais ne sont pas restés longtemps. D'après le père, c'est à cause du manque de vie sociale en Suède que les grands-parents, qui étaient venus pour un an, sont rentrés en Inde au bout de trois mois.

Enfin intervient le rôle de l'audiovisuel, radio et télévision, insuffisant toutefois pour la transmission des langues. Il semblerait que les parents n'aient pas mieux réussi à partager leur langue première par ce biais, comme le raconte le père:

(14) Dans la maison, nous écoutons la radio qui diffuse le programme en pendjabi. (...) Ils ne regardent pas Zee TV, ils ne regardent aucun programme indien à la télévision (...). (Traduit du pendjabi et de l'hindi).

La radio que les parents écoutent et voudraient faire écouter à leurs enfants en langue pendjabi est diffusée depuis Londres et non pas depuis l'Inde. Comme les enfants ne s'intéressent pas aux films indiens et aux autres programmes diffusés sur *Zee TV*, chaîne populaire parmi les Indiens résidant à l'étranger, les parents écoutent la radio avec un faible volume à la maison. La radio marche, ne gênant personne, les membres peuvent faire d'autres activités en parallèle. Pour créer un intérêt pour la radio, les parents y font annoncer les anniversaires de leurs enfants et les anniversaires de leur mariage. D'après la mère, une de ses filles, à l'approche de son anniversaire, lorsqu'elle a entendu son nom à la radio, annoncé en pendjabi, a compris et remercié ses parents.

Les enfants reprochent à leurs parents de ne pas pouvoir communiquer en pendjabi ce qui a engendré une sorte de culpabilité et de regret chez ces derniers. La transmission langagière dans cette famille n'a pas pu s'effectuer du fait du manque de disponibilité des parents et faute d'infrastructures à l'école. Les différentes démarches qu'ils ont entreprises n'ont pas suffi à compenser ces difficultés. Dans le cas des FAM B et C, les mères ont passé plus de temps avec leurs enfants, elles ont pu ainsi leur communiquer et leur transmettre l'héritage linguistique. La présence d'un des membres de la famille à la maison est donc cruciale pour la transmission des langues parentales dans la mesure où la politique linguistique éducative de la région n'est pas appliquée en ce qui concerne les langues des migrants. Comme le remarque Lahire (1995: 274) au sujet de l'importance de l'axe familial, "l'héritage culturel ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour que l'héritier hérite".

5. Conclusion

En France, les langues des migrants ne peuvent être enseignées que si elles font parties du programme ELCO (neuf pays concernés) ou si elles sont des langues vivantes étrangères proposées par le système éducatif national. Selon Héran (2004: 23), s'appuyant sur les études de l'enquête Famille 1999, "le taux de retransmission augmente de seize points si tous les enfants sont nés à l'étranger, il baisse de dix-sept points s'ils sont tous nés en France". Nous pouvons inférer que la naissance des enfants migrants sur le sol français favorise l'usage exclusif du français au détriment des langues parentales, ce qui reflète le rôle, l'idéologie et l'engagement de la France envers sa communauté migrante. La politique linguistique éducative dans les trois pays nordiques étudiés part du principe que l'enseignement des langues parentales aux enfants de migrants est nécessaire. Toutefois, les dispositifs mis en place, par les municipalités, ne sont pas toujours efficaces faute de moyens et, notamment, d'enseignants. En tout cas, la formation des enfants migrants pour le maintien des langues familiales est un défi majeur que l'Ecole n'est

pas capable d'assurer. Les politiques migratoires actuelles ne vont pas dans le sens d'une telle prise en charge, même si des intentions sont proclamées.

Il a fallu un effort remarquable de la part des FAM A, B et C pour préserver leurs langues premières et transmettre celles-ci à leur progéniture sans aide extérieure. La deuxième génération a pu apprendre ces langues grâce aux voyages, à l'audiovisuel, aux échanges avec des interlocuteurs de la même communauté, aux règles langagières mises en place par les parents dans leur propre domicile. La FAM D n'a pas pu transmettre ses langues parentales faute de disponibilité et peut être de soutien extérieur. Dans un contexte migratoire, sans une forte motivation des parents, le maintien de la langue parentale ainsi que sa transmission est difficile, alors que la transmission langagière et culturelle, à visée fonctionnelle, fait partie de la politique linguistique des parents pour que leurs enfants puissent se socialiser aussi dans le pays où les premiers sont nés. Les politiques linguistiques de ces familles migrantes peuvent être vues comme des tentatives de résistance aux langues dominantes des pays dans lesquels ils se sont installés. Ces tentatives de résistance ne doivent pas être interprétées comme une forme de repli sur soi des communautés migrantes, mais comme une action menée par les parents pour que le plurilinguisme familial ne soit pas vécu comme une honte, un fardeau mais comme un atout dans un contexte de mobilité urbaine régulière entre pays de résidence et pays d'origine, forme que revêtent de plus en plus les migrations aujourd'hui.

Bibliographie

- Akin, S. (2006): La Charte européenne des langues, les "langues des migrants" et les "langues dépourvues de territoire". In: LENGAS, 59, 51-66.
- Billiez, J. & Trimaille, C. (2001): Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. In: Langage & société, 4, 98, 105-127.
- Billiez, J. (1985): Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble: quelques aspects sociolinguistiques. In: International Journal of the Sociology of Language, 54, 41-56.
- Bott, E. (1957/1971): Family and social networks. London (Tavistock Publications).
- Bourdieu, P. (1980): Questions de sociologie. Paris (Editions de Minuit).
- Boyd, S. (2001): Immigrant languages in Sweden. In: G. Extra & D. Gorter (eds), The Other Languages of Europe. Clevedon (Multilingual Matters).
- Cabau-Lampa, B. (2007): Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? In: Language Policy, 6, 3/4, 333-358.
- Calvet, L.-J. (1994): Les voies de la ville: introduction à la sociolinguistique urbaine. Paris (Payot).
- Deprez, C. (2000): Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. In: Estudios de Sociolingüística, 1, 1, 59-74.
- Deprez, C. (1996): Politique linguistique familiale: le rôle des femmes. In: C. Juillard & L.-J. Calvet (éds.), Politiques linguistiques, mythes et réalités (les). Actes des Premières Journées

- Scientifiques du réseau "Sociolinguistique et dynamique des langues" de l'AUF, Dakar (Sénégal), 16-18 décembre 1995. AUF, Fiches du Monde Arabe, 155-161.
- Deprez, C. (1994): Les enfants bilingues: langues et familles. Paris (Didier).
- Ekstrand, L.-H. (1980): Home language teaching for immigrant pupils in Sweden. In: *International Migration Review*, 14, 3, 409-427.
- Filhon, A. (2009): Langues d'ici et d'ailleurs: Transmettre l'arabe et le berbère en France. Paris (Ined).
- Fishman, J.-A. (1991): Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hansen, K.-L., Melhus, M., Høgmo, A. & Lund, E. (2008): Ethnic discrimination and bullying in the Sami and non-Sami populations in Norway: the samminor study. In: *International Journal of Circumpolar Health*, 67, 1, 99-115.
- Haque, S. (2008): Différences de politiques linguistiques entre nation et famille: Etude de cas de trois familles indiennes migrantes dans trois pays d'Europe. In: *Suvremena Lingvistika*, 34, 65, 57-72. Disponible: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=61116&lang=en (01.11.09).
- Haque, S. (2006). Choix ou alternance des langues au sein de la famille indienne immigrée en France. Mémoire de Master 2 sous la direction de Jacqueline BILLIEZ. Université Stendhal, Grenoble 3.
- Havu, J. (2009): Les langues minoritaires parlées en Finlande. In: E. Havu (éd), *Langues et identités finlandaises*. Cahiers de la Nouvelle Europe. Paris (L'Harmattan).
- Héran, F. (2004): Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France. In: *H&M*, 1252, Novembre-Décembre, 10-24.
- King, K.-A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008): Family language policy. In: *Language and Linguistics Compass*, 2, 5, 907-922.
- Kyntäjä, E. (2000): Towards the development of an integration policy in Finland. In: EFFNATIS Working paper, 33. Turku (Institute of migration).
- Lahire, B. (1995): *Tableaux de famille*. Paris (Gallimard).
- Lainio, J. (2001): The protection and rejection of minority and majority languages in the Swedish school system. In: S. Boyd & L. Huss (eds.), *Managing multilingualism in a European nation-state: Challenges for Sweden*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Lanza, E. & Svendsen, B.-A. (2007): Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. In: *International Journal of Bilingualism*, 11, 3, 275-300.
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. (2002): The language situation in Finland. In: *Current Issues in Language Planning*, 3, 2, 95-202.
- Li Wei (1994): Three generations, two languages, one family. Language choice and language shift in a Chinese community in Britain. Clevedon (Multilingual Matters).
- Luykx, A. (2005): Children as socializing agents: family language policy in situations of language shift. In: J. Cohen, K.-T. McAlister, K. Rolstad & J. McSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 1407-1414. Somerville, MA (Cascadilla Press).
- Matthey, M. (2010): Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1, 237-252.
- Milroy, L. (1987): *Language and social networks* (2nd edition). Oxford (Blackwell).
- Minh, T. T. & Puren, L. (2008): L'élève face à la politique linguistique de l'école: langues minoritaires/langue(s) nationale(s). In: *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy et C. Kramasch. Paris (Editions des archives contemporaines).

- Oakes, L. (2001): *Language and national identity: comparing France and Sweden*. Philadelphia (John Benjamins).
- Shohamy, E. (2006): *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York (Routledge).
- Spolsky, B. (2004): *Language policy (Key topics in sociolinguistics)*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Spolsky, B. (1998): *Sociolinguistics*. Oxford (Oxford University Press).
- Tarnanen, M. & Huhta, A. (2008): Interaction of language policy and assessment in Finland. In: *Current Issues in Language Planning*, 9, 3, 262-281.
- Varro, G. (1998): Does bilingualism survive the second generation? Three generations of French-American families in France. In: *International Journal of the Sociology of language*, 133, 105-128.
- Watson-Gegeo, K.-A. (2004): Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. In: *The Modern Language Journal*, 88, iii, 331-350.
- Wiggen, G. (1995): Norway in the 1990s: a sociolinguistic profile. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 115, 47-83.