HAL
open science

Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques lagagières et politiques linguistiques nationales et familiales

Shahzaman Haque

To cite this version:

Shahzaman Haque. Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques lagagières et politiques linguistiques nationales et familiales. Linguistique. Université de Grenoble, 2012. Français. NNT : 2012GRENL004 . tel-00840860

HAL Id: tel-00840860

https://theses.hal.science/tel-00840860

Submitted on 3 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Linguistique Sociolinguistique et Acquisition du langage**

Arrêté ministériel : 7 aout 2006

Présentée par

Shahzaman HAQUE

Thèse dirigée par Madame la professeure **Marinette MATTHEY**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM – EA609**

dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales

Thèse soutenue publiquement le **3 juillet 2012**,

devant le jury composé de :

Madame Jacqueline BILLIEZ

Professeure émérite, Université Stendhal, Grenoble III (Présidente du jury)

Monsieur Jan BLOMMAERT

Professeur, Université de Tilburg, Pays-Bas (Rapporteur)

Monsieur Alexandre DUCHÊNE

Professeur, Université et HEP de Fribourg, Suisse (Rapporteur)

Madame Marinette MATTHEY

Professeure, Université Stendhal, Grenoble III (Directrice de thèse)

Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France / Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

Remerciements

Il est peu probable qu'il ait été possible de mener à bien mon travail de recherche si je n'avais pas bénéficié du soutien et de la coopération de nombreuses personnes que j'ai connues au fil du temps depuis le début de mon projet de recherche jusqu'à la fin de la rédaction.

En premier lieu, je tiens à remercier grandement la directrice de cette thèse, Marinette Matthey, avec qui j'ai entretenu de très bons rapports, à la fois sur le plan scientifique et humain. Je lui demeure très redevable pour sa disponibilité à mon égard, sa patience et pour tous les échanges qui ont été fructueux.

En second lieu, je remercie chaleureusement tous les participants de m'avoir apporté leur aide de manière inconditionnelle et bénévole sans laquelle la récolte de données n'aurait pas été possible. J'exprime tout particulièrement ma profonde gratitude à feu Kamal Singh, le père de la famille installée à Grenoble, qui a été le premier à m'inviter au sein de son foyer pour que je mène mon enquête et qui m'a apporté énormément de soutien durant les cinq ans de ma recherche doctorale. Cette thèse a pu voir le jour grâce à sa bienveillance, ses encouragements et sa vision particulière du plurilinguisme qu'il a partagée avec moi.

J'adresse mes remerciements sincères aux enseignants qui ont montré de l'intérêt pour mon travail, qui m'ont fait des suggestions et des commentaires pertinents, qui ont permis d'améliorer la qualité de ma recherche. Je retiens les noms en particulier de Jacqueline Billiez, Cyril Trimaille, Jean-Pierre Chevrot, Rosita Fibbi, Olaf Husby, Anju Saxena, Sally Boyd, Åsa Abelin, Beatriz Dorriots, Karlo Voionmaa, Sirkku Latomaa, Jukka Havu, Päivi Pahta, Tero Autio, Carita Klippi, Gudrun Ziegler, Jan Blommaert, Josiane Boutet, Sophie Fisher et Annie Montaut.

Cette recherche doctorale a bénéficié à quatre occasions de financements de trois organismes : en 2007 - la bourse *Aires Culturelles* m'a permis de faire un séjour de documentation au sein du Forum Suisse des Migrations de l'université de Neuchâtel, en 2008 - *Swedish Institute* a financé cinq mois de séjour à l'université de Göteborg, et enfin en 2009 et en 2010 - *CIMO, Finland* a financé très généreusement mon séjour à l'université de Tampere pendant un an et demi. Je tiens à remercier tous ces organismes et toutes les personnes de chacun de ces pays pour leur accueil et le temps qu'ils m'ont accordé.

Je suis très reconnaissant à Jan Blommaert, Alexandre Duchêne et Jacqueline Billiez d'avoir accepté d'évaluer ma thèse. Je suis très sensible à la composition de ce jury que je dois à ma directrice.

Enfin, plusieurs personnes ont montré de l'intérêt à relire mon manuscrit bénévolement et je tiens à ne pas les oublier, car elles m'ont été d'une aide précieuse. Dans l'ordre alphabétique, il s'agit d'Élisabeth Calandry, Marie-France Curial, Gérard Gheylens, Sarah Haque et Françoise Weiss. Mes remerciements vont aussi à mes amis et à mes proches Kleber Rodrigues, Thomas Tully, Syed Shafiul Haque, Dr. Shahnawaz Haque, José Ivan Jauregui Galvez, Pedro Aragones, Iqbal Hassan, Jonas Lindh et Shehla Rashid Shora. J'ai été très touché par l'accueil chaleureux et l'aide de Marie-Thérèse Dab et Marie-France Curial lors des dernières relectures.

Je clos ces remerciements en dédiant cette thèse de doctorat à mes parents, à ma famille, et en particulier à ma très chère épouse.

À

Madame Aiman Haque

Table des matières

Introduction générale **10**

Chapitre Premier **17**
Méthodologie **17**
Introduction 17
1.1 Étude monographique, ethnographique et sociolinguistique 17
1.1.1 Approche monographique 17
1.1.2 Approche ethnographique 22
1.1.3 Approche sociolinguistique 23
1.2 Choix de la communauté indienne migrante 26
1.2.1 Difficultés sur le terrain de la migration 26
1.2.2 Procédure de repérage des familles indiennes en Europe 28
1.3 Instruments sociolinguistiques et ethnographiques dans la collecte de données 30
1.3.1 Avant d'entrer sur le terrain 31
1.3.1 (i) Questionnaires 31
1.3.2 Entrée sur le terrain 32
1.3.2 (i) Notre statut d'*insider* ou *outsider* 32
1.3.3 Le terrain 34
1.3.4 Outils déployés sur le terrain 37
1.3.4 (i) Questionnaire sur le terrain 37
1.3.4 (ii) Notes de terrain 38
1.3.4 (iii) Marquage linguistique familial 38
1.3.4 (iv) Entretien avec les participants 39
1.3.4 (v) Enregistrement des conversations familiales 43
1.3.4 (vi) Observation participante 44
1.3.5 De Retour du terrain 45
1.3.5 (i) Plateforme de réseaux sociaux 46
1.3.5 (ii) Triangulation 47
1.3.5 (iii) *Member-Checking* 48
1.3.5 (iv) Transcription des données et réalisation d'un corpus 50
1.4 Éthique dans la recherche 50
Résumé et conclusion 51

Chapitre 2 ..... **53**
Profil sociolinguistique des familles indiennes migrantes et pratiques langagières familiales **53**
Introduction 53
2.1 Contexte de départ : l'Inde 53
2.2 Profil sociolinguistique des familles – origines, trajectoire, ressources langagières et pratiques déclarées 56
2.2.1 FAM A – de l'Haryana à l'Isère 59
2.2.2 FAM B – du Bihar au Sør-Trøndelag 65
2.2.3 FAM C – du Bihar au Etelä-Suomenlääni 69
2.2.4 FAM D – du Pendjab et du Delhi au Västergötland 73
2.3 Pratiques langagières familiales : pratiques effectives et autres observations 79
2.4 Pratiques réelles des familles d'origine indienne – place, rôle et fonction des langues dans les répertoires verbaux 81
2.4.1 FAM A 82
2.4.1 (i) Premier constat : de 2003 à juin 2005 82
2.4.1 (ii) Deuxième constat : de juillet 2005 à 2008 84
2.4.2 FAM B 86
2.4.3 FAM C 90

2.4.4 FAM D 95
2.5 Pratiques langagières religieuses 98
2.6 Pratiques langagières régionales ou standards 100
Résumé et conclusion 101

Chapitre 3 106
Répertoire multilingue segmenté 106
Introduction 106
3.1 Autoévaluation : de sa nécessité à sa légitimité 108
3.2 Répertoires multilingues segmentés - (*Truncated multilingual repertoire)* 113
3.3 Répertoire multilingue segmenté – Son usage et sa fonction au sein des familles indiennes migrantes en Europe 116
3.3.1 Espace 116
3.3.1 (i) Contexte 118
(a) Contexte religieux 119
(b) Contexte des pratiques alimentaires 121
(c) Contexte des sorties et des loisirs 124
(d) Contexte du travail 126
3.3.2 Mobilité et polycentralité 127
3.3.3 Ordres de l'indexicalité 135
3.4 Évaluation de la compétence segmentée 142
Résumé et conclusion 143

Chapitre 4 146
Politique linguistique : nationale et familiale 146
Introduction 146
4.1 Politique linguistique : définition, rôle et répartition 147
4.2 Idéologie linguistique et son impact sur la politique linguistique 148
4.3 Politique linguistique nationale et familiale 151
4.4 Politique linguistique nationale – Inde 153
4.4.1 Langues *Schedule* de l'Inde 155
4.4.2 Hindi et anglais : leur statut et leur rôle dans la politique linguistique indienne 156
4.4.3 Politique linguistique éducative en Inde 161
4.5 Politique linguistique nationale – France 164
4.5.1 Politique linguistique éducative – France 168
4.5.2 Politique linguistique familiale – FAM A 173
4.6 Politique linguistique – Suède 175
4.6.1 Politique linguistique éducative – Suède 179
4.6.2 Politique linguistique familiale – FAM D 184
4.7 Politique linguistique – Norvège 189
4.7.1 Politique linguistique éducative – Norvège 194
4.7.2 Politique linguistique familiale – FAM B 196
4.8 Politique linguistique nationale – Finlande 198
4.8.1 Politique linguistique éducative – Finlande 204
4.8.2 Politique linguistique familiale – FAM C 206
4.9 Points de conflit entre la politique linguistique nationale et la politique linguistique familiale 212
Résumé et conclusion 215

Chapitre 5 221
Transmission linguistique intergénérationnelle et identité 221
Introduction 221
5.1 Transmission orale et transmission écrite 223
5.2 Identité et transmission des langues premières 224
5.3 Transmission linguistique intergénérationnelle 227

5.3.1 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM A 228
5.3.2 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM D 231
5.3.3 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM B 239
5.3.4 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM C 245
Résumé et conclusion 248

Conclusion générale 251
Politique linguistique nationale, éducative et familiale 251
Politique linguistique dans le pays d'origine 252
Politique linguistique de la famille A en France 252
Politique linguistique de la famille D en Suède 253
Politique linguistique de la famille B en Norvège 254
Politique linguistique de la famille C en Finlande 255
Apports et résultats 256
Présence de l'anglais chez les participants 260
Le stress d'identité 261
La compétence segmentée par domaine 261
Pistes à explorer 262

Bibliographie 264

Index des auteurs et thématiques 274

Annexes 278

Index des tableaux et des figures

Figure 1 : Tableau de l'approche monographique et ses caractéristiques *18*
Figure 2 : Carte linguistique de l'Inde du Nord et de l'Ouest *54*
Figure 3 : Carte linguistique de l'Inde de l'Est et du Nord-est *55*
Figure 4 : Lieux d'origine des familles immigrantes *57*
Figure 5 : Pays de migration et d'installation des familles indiennes en Europe *58*
Figure 6 : La carte de l'État de l'Haryana *59*
Figure 7 : La variété bangarue et la région natale des parents de la FAM A *61*
Figure 8 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM A en 2008 ..... *64*
Figure 9 : État du Bihar *65*
Figure 10 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM B en 2007 ..... *68*
Figure 11 : État du Bihar avec les noms de villes *69*
Figure 12 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM C en 2010 ..... *72*
Figure 13 : État du Pendjab *73*
Figure 14 : État du Delhi *75*
Figure 15 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM D en 2008 ..... *78*
Figure 16 : Récapitulatif des pratiques langagières, emploi et connaissance des langues *97*
Figure 17 : Autoévaluation du Bahasa Malaysia par YAS *109*
Figure 18 : Autoévaluation de la langue hindie par RAF *112*
Figure 19 : Différentes étapes de la classification et énumération des langues indiennes depuis le recensement de 2001 ..... *154*
Figure 20 : Liste des langues officielles dans la Eighth Schedule *155*
Figure 21 : Langues proposées dans les écoles des États dont sont issus les parents *164*

Liste des abréviations et convention des transcriptions

FAM A	Famille indienne installée en France
KAM	Le père de la FAM A
SUN	La mère de la FAM A
IPS	La première enfant (fille) de la FAM A
ANM	Le deuxième enfant (garçon) de la FAM A
FAM B	Famille indienne installée en Norvège
FAZ	Le père de la FAM B
ASF	La mère de la FAM B
RAF	Le premier enfant (garçon) de la FAM B
MUS	Le deuxième enfant (garçon) de la FAM B
ZAN	La troisième enfant (fille) de la FAM B
ZAR	La quatrième enfant (fille) de la FAM B
FAM C	Famille indienne installée en Finlande
YAS	Le père de la FAM C
ERA	La mère de la FAM C
ARI	Le premier enfant (garçon) de la FAM C
ASH	Le deuxième enfant (garçon) de la FAM C
FAM D	Famille indienne installée en Suède
JAS	Le père de la FAM D
KUL	La mère de la FAM D
JES	La première enfant (fille) de la FAM D
MAD	La deuxième enfant (fille) de la FAM D
HAR	La troisième enfant (fille) de la FAM D
HAM	Le quatrième enfant (garçon) de la FAM D
etc.	*et cætera*, et le reste
i.e.	*id est*, c'est-à-dire
ss	suivantes
cf.	*confer*, se reporter à
ibid	*ibidem*, au même endroit
op. cit.	*opus citatum*, même auteur cité auparavant
et al.	*et alii*, et autres.
p. / pp.	page / plusieurs pages
dir.	direction
trad.	traduction
éd(s).	éditeur(s)
ENQ	Enquêteur
TP	Tour de parole
@	Indique la langue parlée
%frn	Traduction en français
-?	Contour montant
FLE	Français langue étrangère

Introduction générale

Les pratiques langagières des familles immigrantes, dans un monde où les processus de globalisation s'accélèrent, sont emblématiques des nouveaux défis rencontrés dont il s'agira ici d'étudier les diverses incidences sur les politiques linguistiques nationales et familiales et sur les attitudes langagières de nos participants. Depuis une quinzaine d'années, plusieurs études ont été menées dans la perspective d'une sociolinguistique marquée par la globalisation des échanges (Blommaert *et al.*, 2005 ; Blommaert, 2010 ; Collins et Slembrouck, 2007 ; Ricento, 2006). Le travail engagé vise à faire émerger de nouvelles théories en vue d'apporter des réponses au moins partielles aux interrogations soulevées par une sociolinguistique impliquant une multitude de thèmes stimulants : l'hybridité langagière, les répertoires multilingues, les politiques linguistiques nationales, familiales et éducatives, l'identité linguistique et culturelle de la population immigrante et l'intégration linguistique à la société d'accueil.

Nous avons entrepris une recherche portant sur les pratiques langagières de familles indiennes immigrantes dans quatre pays européens, à savoir la France, la Suède, la Norvège et la Finlande. Cette étude prolonge celle que nous avons menée dans le cadre de notre master en sciences du langage réalisé à l'université Stendhal Grenoble 3. Nous avions rédigé un mémoire[1] sur une famille indienne basée à Grenoble (Haque, 2006), et nous avons voulu élargir notre recherche à l'échelle européenne. Le choix de la communauté indienne repose sur le fait que nous appartenons nous-même à cette communauté. L'étude sociolinguistique de cette minorité spécifique n'a retenu jusqu'à aujourd'hui que peu d'attention dans ces quatre pays européens. Notre recherche monographique est, nous semble-t-il, l'une des premières à enquêter sur ce terrain. Quant au choix des pays européens, à l'exception de la France où nous avions ébauché notre projet de recherche dès notre master, nous n'avions pas prévu spécialement d'étudier des familles installées dans des pays nordiques. Mais dès lors que la recherche de familles a été lancée en Europe par l'entremise de divers réseaux, notre choix s'est effectué en fonction du profil que nous souhaitions traiter et non pas en fonction du pays de résidence de nos participants. Le cas du choix de la famille installée en Suède est particulier, car nous y avons été accueilli dans le cadre d'une bourse doctorale en 2008 ; nous avons donc choisi une famille indienne qui vivait dans la ville où nous allions séjourner.

[1] Titre du mémoire : Choix ou alternance des langues au sein de la famille indienne immigrée en France.

L'étude porte sur deux générations, la première étant celle des parents dont la migration en Europe date d'une dizaine à une vingtaine d'années et la deuxième celle de leurs enfants dont l'âge varie entre 4 et 20 ans. La deuxième génération est celle de la transition et de la passation des traditions et valeurs familiales. C'est pourquoi nous avons axé notre étude sociolinguistique sur les interactions entre ces deux générations.

En quoi consistent ces pratiques langagières, comment se déroulent-elles et quels sont les motifs menant au choix d'une langue plutôt qu'une autre lors de la communication intrafamiliale ? Dans une situation de migration, si les langues parentales ne sont pas les mêmes que les langues d'accueil, il est important d'analyser la place, le rôle et la fonction de la langue patrimoniale au sein de la famille. Suite à la naissance et à la scolarisation de la deuxième génération, il est fort probable que la langue d'accueil occupera une place dominante dans le foyer, reléguant la langue des parents au second plan. Le basculement d'une langue à l'autre pour les parents, la communication familiale effectuée à travers des énoncés hybrides dans le foyer, la présence de deux groupes linguistiques – celui des parents et celui des enfants - conditionnent les pratiques langagières, mais aussi les attitudes linguistiques familiales. La langue tient une place cruciale dans la relation entre les membres de la famille au sein du foyer migrant, dans les activités professionnelles ou scolaires en dehors du foyer, dans le maintien d'une identité, ou bien dans la construction d'une identité influencée par le mode de vie de la société d'accueil. Quel est le rôle de la langue parentale ? Où se situe la langue d'accueil par rapport à la langue parentale ? Quelle est la place dans le foyer de la deuxième ou de la troisième langue, en l'occurrence l'anglais ? Y a-t-il d'autres langues dans le répertoire de nos participants dont les rôles et les fonctions soient capitaux dans la construction de l'identité de la deuxième génération ? Nous sommes entré dans les foyers de ces familles immigrantes indiennes avec ce questionnement et ces interrogations auxquels nous voulions tenter d'apporter des réponses.

Il nous est rapidement apparu que les pratiques langagières familiales ne peuvent pas être complètement cernées sans prendre en considération la politique linguistique nationale, éducative et familiale. Comment les langues sont-elles agencées par les instances gouvernementales, par les institutions scolaires, et enfin, par les chefs de famille ? Comment les responsables politiques s'y prennent-ils pour légitimer et valoriser les pratiques d'une langue ? Pourquoi s'appuie-t-on sur une politique des langues ? Quelle est l'idéologie linguistique de la nation ou de la famille qui vise à promouvoir et à privilégier une culture à travers une langue ? Dans le contexte de la migration, la politique linguistique est souvent instrumentalisée au profit d'un discours plus large sur l'intégration des migrants. Au sein des

instances politiques, le débat[2] s'engage sur les conditions d'accueil des migrants. La maitrise de la langue d'accueil devient parfois une condition *sine qua non* pour rester sur le territoire national. Cette pression à l'intégration via l'apprentissage obligatoire de la langue d'accueil n'est pas sans conséquence sur l'identité de la population immigrante ; en effet, la pratique et l'usage de ses langues, notamment à l'extérieur du foyer, peuvent faire l'objet de stigmatisation.

C'est pourquoi, dans cette étude, nous examinerons la politique linguistique nationale des quatre pays européens concernés, ainsi que celle de l'Inde d'où sont originaires les familles étudiées. Il est important de connaitre les idéologies langagières et les politiques linguistiques de chacun de ces pays à travers leur histoire propre afin de pouvoir déterminer l'impact que celles-ci peuvent avoir sur la population immigrante. Nous évoquerons le statut des langues nationales, officielles ou celles qui sont considérées *de facto* comme telles. Nous verrons quel est le rôle de ces langues privilégiées et étudierons le statut des autres langues du territoire, notamment les langues minoritaires endogènes ou issues de la migration. Ensuite, nous nous pencherons sur la politique linguistique éducative de chacun de ces cinq pays, y compris celle de l'Inde. Nous parlerons de l'Inde car les participants de la première génération y ont été scolarisés. Nous serons donc en possession d'éléments pour comprendre le contexte plurilingue dans lequel nos participants et les Indiens en général ont vécu depuis leur enfance, contexte plurilingue qui est renforcé par une politique linguistique éducative promouvant l'enseignement d'au moins trois langues à l'école (Meganathan, 2011). Un tel parcours plurilingue a un effet sur les attitudes linguistiques des parents, qui ne considèrent pas l'apprentissage de plusieurs langues par leurs enfants comme nocifs, mais au contraire comme une pratique "normale". Concernant les quatre pays européens, nous évoquerons dans un premier temps, les langues enseignées dans le cursus scolaire, et dans un deuxième temps, nous considèrerons la problématique liée à l'enseignement des langues de la migration au sein des écoles.

Il pourrait nous être reproché de ne pas avoir enquêté sur le terrain scolaire, auprès des professeurs dispensant l'enseignement des langues de la migration, notamment les langues indiennes. Dans notre projet de recherche, nous nous sommes limité aux foyers des quatre familles, qui sont devenus notre terrain principal et privilégié pour le recueil de données. Au travers des récits et des entretiens avec les participants, nous avons recueilli des informations sur la situation de l'enseignement des langues parentales à l'école. Les informations ainsi

---

[2] *Cf.* Jeannot *et al.* (2011), *Retour sur le débat autour de l'identité nationale en France : quelles places pour quelle(s) langue(s) ?*

obtenues ont été ensuite corroborées par les travaux menés dans le domaine de la politique linguistique éducative. En nous concentrant essentiellement sur les foyers, nous accordons ainsi une attention particulière à la voix de nos participants. Nous aborderons ensuite la politique linguistique familiale, un thème relativement nouveau en sociolinguistique (Deprez, 1996 ; Curdt-Christiansen, 2009 ; Schwartz, 2010) qui se penche sur les décisions et les choix effectués par les parents quant à l'emploi des langues au sein du foyer. À l'image de la politique linguistique « d'en haut », selon les termes employés par Deprez (1996), il existe une politique linguistique *d'en bas*, dans laquelle les parents font des choix et prennent des décisions concernant l'apprentissage ou la transmission de telle ou telle langue à leurs enfants. Le fait de parler de politique familiale permet de mieux cerner l'idéologie linguistique des parents, leurs attitudes vis-à-vis des langues et enfin leurs motifs pour éventuellement promouvoir l'emploi d'une langue spécifique. Nous nous pencherons également sur les conflits potentiels entre la politique linguistique familiale et la politique linguistique nationale.

Notre étude peut être qualifiée de "micro", dans la mesure où nous nous intéressons aux micro-emblèmes linguistiques par lesquels chaque famille constitue une entité spécifique et plurilingue. L'aspect "macro" sera tout de même présent à travers notre analyse des politiques linguistiques nationales et éducatives. Nous pouvons donc formuler ainsi la problématique de notre recherche doctorale :

> Pour conserver à la fois sa culture d'origine et s'intégrer dans son nouveau milieu, la famille indienne doit mettre en place une politique linguistique familiale différente de la politique linguistique nationale du pays d'accueil. Comment s'y prend-elle ?

Face à cette problématique, nous tenterons de privilégier les aspects inédits et novateurs, notamment cette relation conflictuelle entre les politiques linguistiques familiales et nationales, sujet peu traité en sociolinguistique. Dans le cadre de cette problématique, nous essayons aussi de saisir les tenants et les aboutissants de la transmission linguistique intergénérationnelle ainsi que la transmission d'autres valeurs dans le ménage. La transmission linguistique familiale est, de fait, influencée par la politique linguistique familiale (niveau micro) ; cette transmission de l'héritage linguistique et culturel peut être encouragée et secondée par la politique linguistique nationale (niveau macro) comme on le verra dans le cas de la Finlande. Quel est le degré de "réussite" de la transmission de la langue parentale, et comment les enfants de la deuxième génération s'approprient-ils les pratiques langagières traditionnelles de leurs parents ? Les langues parentales font-elles office de

carapace, de bouclier ou encore d'armure pour contrer l'invasion culturelle et linguistique du pays d'accueil dans le foyer des migrants ? La préservation de l'héritage linguistique et culturel dans un foyer migrant est-elle cruciale pour le développement et l'équilibre des enfants, pour celui des parents et pour les collectivités locales ?

Pour la famille indienne vivant en Inde, ou dans d'autres pays dans le cas de la diaspora, le rôle de la religion demeure fondamental dans la formation d'une idéologie du maintien et de la sauvegarde des valeurs indiennes, comme certains auteurs ont pu le remarquer dans le cas de familles installées en Australie (Lakha et Stevenson, 2001), en Angleterre (Agnihotri, 1987), en Suisse et en Inde (Sapru, 2006). Alors que dans presque toutes les familles indiennes choisies comme sujet d'étude, les langues parentales ont perdu de leur importance aux yeux de la deuxième génération, il s'avère néanmoins que les parents ont réussi, peu ou prou à inculquer des valeurs religieuses à leurs enfants. C'est pourquoi nous nous intéresserons aussi à cette dimension de la transmission, qui n'a fait l'objet que de peu d'enquêtes dans le domaine sociolinguistique de la migration. Nous examinerons la place des langues sacrées au sein des répertoires verbaux, leurs modes de transmission aux enfants et enfin le rôle qu'une langue sacrée peut jouer dans la construction de l'identité et dans le maintien des valeurs familiales.

La méthodologie consiste à enquêter dans les foyers des participants en s'appuyant sur trois approches – monographique, ethnographique et sociolinguistique. Les principaux outils employés pour le recueil de données sont les questionnaires, les entretiens et l'enregistrement de conversations familiales. D'autres instruments ethnographiques comme les notes de terrain, les relevés du marquage linguistique familial, l'observation participante, la triangulation et le *member-checking* figurent également dans le processus de collecte et d'analyse de données. Les pratiques langagières et les attitudes linguistiques de quelques participants ont été aussi suivies sur *Facebook*.

L'approche monographique pourrait nous être reprochée dans la mesure où la méthodologie employée est soupçonnée de produire des résultats non représentatifs concernant la communauté ciblée. L'objectif de notre travail n'est pas, de fait, de statuer sur les pratiques langagières familiales représentatives de la communauté indienne en Europe. Notre recherche s'inscrit dans une visée qualitative consistant en quatre études de cas au travers desquelles nous voulons dégager certaines spécificités des pratiques langagières familiales ; et cela, en adoptant une approche ethnographique. Tout en admettant que nos données ne soient pas statistiquement représentatives, nous pensons que les informations obtenues dans notre étude de cas sont singulières, pertinentes et exactes, autant que cela soit possible, par opposition aux

données statistiques qui ne permettent pas de croiser déclarations des locuteurs et pratiques *réelles en œuvre* au sein des foyers. Nous estimons par ailleurs que cette étude est significative dans la mesure où les conditions auxquelles les familles indiennes doivent faire face pour transmettre les langues patrimoniales sont bien celles que nous décrivons : dans les quatre pays, les langues indiennes sont très peu enseignées dans les écoles et la transmission des langues patrimoniales et de la culture d'origine représente par conséquent un défi pour toutes les familles indiennes qui vivent dans les mêmes villes que nos participants. Les quatre familles ont des caractéristiques communes, comme la présence de l'anglais dans le répertoire verbal de tous leurs membres et l'importance des valeurs religieuses.

De la même façon, on pourrait enfin nous reprocher de ne pas évoquer la problématique liée à la compétence langagière de nos participants plurilingues. Au niveau de l'approche sociolinguistique fonctionnelle, nous considérons que la problématique de la compétence linguistique pour des locuteurs plurilingues ne se pose pas en termes de maitrise des langues évaluée à l'aune des normes monolingues. Comme l'ont montré Hymes (1996), Gumperz et Hymes (1972), ainsi que d'autres après eux, il est presque impossible d'évaluer la compétence linguistique dès lors que chacune des langues a son propre fonctionnement et que la notion de compétence peut varier énormément d'une langue à l'autre. Nous ne disposons pas d'outils permettant de mesurer la compétence d'un bilingue. Néanmoins, les critiques au sujet de la non-prise en compte des compétences linguistiques de nos participants dans notre analyse nous ont amené à nous interroger sur cette problématique et à la développer en creusant la notion de *Truncated Competence* proposée par Blommaert (2010) et Dyers (2008). Nous avons traduit *truncated* par "segmenté", pour rendre compte de l'idée que la connaissance d'une langue est spécifique à un certain domaine. Même si ces connaissances sont "imparfaites", elles permettent ou autorisent l'emploi de la « compétence plurilingue plurielle » (Coste *et al*., 2009). La notion de répertoire verbal segmenté est très pertinente dans le cas de la population immigrante en Europe dont les pratiques langagières sont très souvent stigmatisées en raison de l'absence de maitrise "totale" de la langue d'accueil et des différentes marques d'hybridité présentes dans le discours de la plupart des migrants.

Cette thèse s'organise en cinq chapitres. Le premier chapitre "Méthodologie" présentera les différentes approches méthodologiques employées lors de cette étude ; nous verrons comment notre thèse se situe à un croisement de disciplines, "Approche monographique" (1.1.1), "Approche ethnographique" (1.1.2), "Approche sociolinguistique" (1.1.3). À ce titre, elle est un exemple d'interdisciplinarité. Le deuxième chapitre (2) "Profil sociolinguistique des familles indiennes migrantes et pratiques langagières familiales" présentera une esquisse des

profils sociolinguistiques de chacun des participants étudiés. On évoquera les pratiques langagières “effectives” (2.3) ; nous examinerons le rôle et la fonction de chacune des langues dans les répertoires verbaux de nos participants (2.4). Puis nous nous interrogerons sur la présence dans le foyer de langues qui n’ont pas été déclarées par les enquêtés, notamment les “Pratiques langagières religieuses” (2.5). Le troisième chapitre “Répertoire multilingue segmenté” s’intéressera à l’analyse détaillée du répertoire verbal segmenté des membres des familles indiennes. La compétence segmentée sera mise en relief (3.3) en lien avec l’espace (3.3.1) envisagé au travers de la mobilité et de la polycentralité (3.3.2) et des ordres de l’indexicalité (3.3.3). Le quatrième chapitre (4) “Politique linguistique : nationale et familiale” tentera de dégager les enjeux de la politique linguistique nationale et éducative dans les cinq pays concernés – l’Inde (4.4) et les quatre pays européens point de chute de la migration (4.5 à 4.8). Nous évoquerons la politique linguistique familiale et développerons les conflits potentiels entre la politique linguistique nationale et la politique linguistique familiale dans un contexte migratoire (4.9). Le cinquième chapitre “Transmission linguistique familiale et notion d’identité” abordera le processus de la transmission linguistique intergénérationnelle (5.3) dans les quatre foyers. Le questionnement identitaire de la deuxième génération et la transmission des valeurs religieuses y seront également traités. Enfin, nous reprendrons dans la conclusion les principales thèses que nous défendons.

Chapitre Premier

Méthodologie

Introduction

Toute recherche s'appuie sur une méthodologie qui lui est propre avec un objectif précis. Une des premières tâches des chercheurs est d'élaborer et de définir l'archéologie de méthodologie qui conceptualise les approches à appliquer, les outils à employer, et les procédures de mise en œuvre du traitement et de l'analyse des données. La nature de notre travail concerne une étude de terrain sur les pratiques et les politiques langagières des familles indiennes immigrées en Europe. Il s'agirait donc de choisir une approche et des procédés méthodologiques qui justifieraient leurs emplois en fonction de l'objectif et du cadre de la recherche. Nous sommes conscient qu'il n'y a pas une seule méthode et une seule approche dans toutes les recherches pour recueillir des données. D'après Romaine (1982 : 283) qui cite Feyerabend (1978 : 307), « *a science that insists on possessing the only correct method and the only acceptable results is ideology, and not science* ». Dans le cadre de notre étude qui englobe plusieurs éléments tels que la famille, l'immigration, les pratiques et la politique linguistique, nous nous engageons à utiliser plusieurs disciplines. Ainsi, une réflexion interdisciplinaire jouera un rôle central dans la collecte, le traitement et l'analyse des données ; nous l'aborderons dans les passages qui suivent.

1.1 Étude monographique, ethnographique et sociolinguistique

Afin de cerner le champ d'études dans le continent européen et sur la diaspora indienne qui, avec vingt-millions de personnes, représente à elle seule la population totale des trois pays nordiques – la Suède, la Norvège et la Finlande, il nous a tout d'abord fallu structurer et modeler l'objectif selon l'approche et la nature de la recherche entreprise.

1.1.1 Approche monographique

D'après Fibbi et d'Amato (2008 : 9), les études migratoires peuvent être étudiées selon trois approches : convergente, divergente et comparative (comparaison « d'un groupe

migrant avant sa migration dans le pays d'envoi et après sa migration dans le pays de résidence »). L'approche convergente est l'étude de différents groupes dans un seul pays, alors que la divergente tend à étudier les mêmes groupes de migrants dans les différents pays d'accueil. Notre étude s'inscrit dans cette perspective. Nous ciblerons notre étude sur quatre familles immigrantes d'origine indienne en France, en Suède, en Norvège et en Finlande. Nous pouvons qualifier cette étude comme une étude monographique qui tentera d'explorer les activités, les pratiques des individus dans « un système limité » (Creswell, 1998 : 61, cité par Walters, 2007 : 91). L'étude monographique est définie en sociologie par Theodorson & Theodorson (1969), cité par Duff (2008 : 23) comme « *a method of studying social phenomena through the thorough analysis of an individual case. The case may be a person, a group, an episode, a process, a community, a society, or any other unit of social life* ». Le tableau ci-dessous propose une présentation générale des caractéristiques de notre étude de cas :

Figure 1 : Tableau de l'approche monographique et ses caractéristiques

Participants	Nombre de cas	Analyse	Population	Remarque particulière	Outils employés dans la collecte des données
4 Familles indiennes immigrées dans 4 villes européennes : Grenoble, Göteborg, Tiller et Helsinki	20 individus/ 4 familles	Qualitative	Immigrante et homogène	Les familles sont d'origine indienne, et de groupes minoritaires en Europe	Questionnaires Entretiens Observation participante Enregistrement des conversations familiales

L'étude monographique que nous allons mener correspond, comme souligne Yin (1984), cité par Eisenhardt (1989 : 534), aux « *single or multiple cases, and numerous levels of analysis* ». Notre approche monographique comprend quatre études de cas, une combinaison de quatre familles et quatre pays, dans un contexte européen. Elle vise la singularité des pratiques et de la politique langagière des individus, en portant un regard critique sur la politique linguistique dans leurs pays de résidence. Les principaux outils employés pour la collecte des données dans cette méthode sont des questions ouvertes et des entretiens, l'observation participante et l'enregistrement des conversations familiales.

Cette approche a été l'objet de critiques au travers de nombreuses présentations scientifiques[3]. Critiques selon lesquelles nos résultats émanant d'une étude monographique ne sauraient être représentatifs. Notre motif n'est pas de préciser les pratiques langagières de l'ensemble de la diaspora indienne dans toute l'Europe, mais au contraire de nous intéresser à la particularité et à la spécificité de l'analyse riche et approfondie des thèmes que nous désirons aborder. La notion même de représentativité n'est pas pertinente dans notre approche qui se veut plus ethnographique et anthropologique que sociologique. Nos quatre études de cas pourront faire ressortir l'évolution des pratiques langagières en lien avec le discours des membres de la famille. De plus, pour appréhender comment une politique linguistique *d'en haut*, c'est-à-dire la politique linguistique d'un État, est perçue par ses habitants, il est nécessaire de passer par l'étude du discours que chaque individu tient sur cette politique.

Nous aimerions cependant réagir sur la problématique de la représentativité dans l'approche monographique qui embarrasse la plupart des chercheurs. Nous tenterons ainsi d'attirer l'attention des acteurs scientifiques (dans certaines disciplines, notamment économique et politique) sur le fait qu'une étude monographique peut leur être utile. Plusieurs acteurs dans le domaine des sciences sociales défendent la méthode de l'analyse de cas (Eisenhardt, 1989 ; Yin, 2003 ; Walters 2007 ; Duff, 2008 ; Simons, 2009). Le principal reproche qui lui est adressé est celui du manque de représentativité. Mais Yin (2003 : 10) considère qu'en développant et en généralisant les propositions théoriques, la représentativité peut tout de même être atteinte. Comment peut-on y parvenir ? Il existe quelques techniques que nous allons énumérer ci-dessous :

a. La représentativité analytique : Selon Walters (2007 : 99, cité par Yin, 2003), « *case studies can be used to contribute to or expand on current explanations in relation to social issues* ». Nous pensons que c'est une manière possible de générer des théories. Pour Woodside (2010 : 250), « *the investigator is striving to generalize a particular set of results to some broader theory* ». Nous pensons que l'application de cette technique nous donnera l'opportunité de tester et de générer des théories originales basées sur des faits qui ne peuvent apparaitre dans des études quantitatives qui se basent le plus souvent sur des catégories de perception

[3] (i) 2007 - Pratiques langagières des familles indiennes migrantes en Europe : Un zoom sur les politiques linguistiques familiales et nationales, University of Neuchâtel. (ii) 2008 - *Language Practices and Language Transmission in Indian Families across Europe : A sociolinguistic and ethnographic case study*, University of Gothenburg. (iii) 2009 - *A case study of language practices among migrant Indian families in four cities of Europe*, University of Tampere.

ne remettant pas en cause le sens commun. Même si les études de cas ont une portée limitée, le processus d'analyse et les résultats sont susceptibles de générer des théories nouvelles qui, elles, pourront-être généralisées, devenant ainsi une source potentielle de références dans l'avenir. Les nouvelles théories qui émanent des données de terrain (*Grounded theory*) sont fondées à partir d'une étude de terrain (Simons, 2009 : 168). L'exemple le plus célèbre est l'œuvre de Piaget qui, selon Gerring (2007 : 40), développe sa théorie sur le système cognitif des humains en étudiant d'abord le cas particulier de ses deux enfants.

b. La représentativité dans le cadre d'une étude d'inter-cas : Simons (2009 : 164) note qu'en faisant une analyse dans le cadre d'une étude comparative entre deux cas particuliers ou plus, « *you will have studied several cases and, through a process of cross-case analysis, identified common issues in each case and interconnecting themes between them. You may have started with one and as you moved from case to case re-examined the themes in different contexts to see what aspects of the analysis hold true from case to case and what might be different* ». De cette analyse, on peut faire des « *general propositions across the number of cases studied* »[4]. Cependant, l'auteure met en garde qu'une telle représentativité ne sera pas applicable à l'ensemble de la population, mais que son intérêt repose justement dans sa spécificité. Par exemple, si le résultat indique que, dans chaque ménage indien étudié dans la diaspora, la langue anglaise jouit d'une place importante, nous ne pourrons certes pas le généraliser pour toutes les familles immigrantes d'origine indienne en Europe. Mais si, suite à des analyses de la documentation, la même tendance langagière apparait chez les immigrants indiens, ou même dans la population indienne en général, un tel résultat particulier peut devenir alors tout à fait représentatif.

c. La représentativité à partir d'une particularité approfondie[5] : Simons (2009 : 167) souligne que l'objectif ici est « *try to capture the essence of the particular in a way we all recognize* ». Simons explique que « *if this is studied in all its particularity, there is potential both for discovering something unique and for recognizing a universal truth* »[6]. C'est dans ce sens que nous dirigerons notre étude pour révéler divers aspects inconnus ou peu documentés sur le terrain au sein des foyers d'immigrants. Il nous semble que la découverte de quelque chose d'unique ne

---

[4] *Ibid*., p. 164.

[5] Le terme "particularité approfondie" est emprunté à Simons (2009). C'est notre traduction de « *In-depth particularization* ».

[6] *Ibid*.

conduirait pas nécessairement à la représentativité. Mais il s'agit plutôt de faire reconnaitre la validité des faits rapportés dans l'étude. Notons encore que Flyvbjerg (2006) qualifie les travaux de Galilée, Newton, Einstein, Darwin et Freud d'approches monographiques dont les résultats ont été considérés comme représentatifs à partir de quelques études de cas, et non pas sur une centaine.

Notre étude visant la politique linguistique nationale et familiale, nous allons expliciter les traits, les enjeux et la réalité autour de ces thèmes au travers des analyses induites. La question principale qui nous sera posée est la suivante : des recommandations reposant sur une étude monographique peuvent-elles inspirer la politique linguistique des instances gouvernementales ? Simons le pense en disant que « *Not all single case studies inform a specific policy. However, in a "telling" way, through the presentation of complex, multiple realities and experience, they provide opportunities for policy-makers to increase their understanding of particular situations, which may contribute to policy-making in the longer term* »[7].

Un dernier aspect des études de cas qui fait l'objet de critiques de non-scientificité est, d'après Flyvbjerg (2006), le statut accordé au discours narratif. Cependant, ce défenseur des études de cas cite quelques auteurs qui accordent une importance centrale à la narration dans les démarches d'investigation des sciences sociales (Arendt, 1958 ; Carr, 1986). Selon Mattingly (1991 : 237), cité par Flyvbjerg, « *narratives not only give meaningful form to experiences we have already lived through but also provide us a forward glance, helping us to anticipate situations even before we encounter them, allowing us to envision alternative futures* ». Pour conclure, aux yeux de Flyvbjerg, « *the narrative has already supplied the answer before the question is asked* »[8]. Dans notre étude, les récits de vie racontés par les parents, et dans quelques cas par les enfants, ont apporté des informations sur leurs pratiques langagières qui n'auraient pu être révélées par les réponses à un questionnaire.

[7] *Ibid*., p. 170.
[8] *op., cit*., p. 240.

1.1.2 Approche ethnographique

Ayant commencé notre étude de cas dans le processus de collecte de données par questionnaire et guide d'entretien, nous avons remarqué par la suite que nous employions un certain nombre d'outils ethnographiques d'une manière non réfléchie, non consciente, lors de notre contact avec les participants sur le terrain. Les outils comme les notes sur le terrain, l'observation des participants, le suivi des participants à travers de courts séjours dans leurs pays de résidence, *etc*. peuvent être employés dans le cadre de l'étude de cas. A-t-on vraiment besoin de qualifier notre étude d'étude ethnographique ? En quoi se distingue alors l'étude de cas de l'ethnographie ? Walters (2007 : 89) note « *there is often a lack of clarity about the terms "ethnography" and "case study" and what differentiates them as research terms* ». Se référant à Creswell (1998) en premier lieu, elle considère que, l'ethnographie est une « *description and interpretation of a cultural or social group or system in which the researcher studies the meanings of behaviour, language and interactions of the culture sharing group (Creswell, 1998 : 58) and (sic) case study as an exploration of a bounded system ... over time (Creswell, 1998 : 61)* ». En deuxième lieu, Walters (2007 : 92) mentionne Hammersley (1992 : 183) qui qualifie l'ethnographie comme « *the much broader qualitative method* » et l'étude de cas comme « *"a selection strategy" alongside "experiment" and "survey"* ». Walters dit plus loin que « *ethnography provides a holisitic view of a social group or culture, case study an in-depth study of a bounded system or case of set of cases* »[9]. La distinction d'après l'auteure réside dans le fait que l'approche monographique « *is not seeking to understand a social group or system (unless a group is taken as a case), it is seeking to understand a case within an acknowledged social system* »[10]. Cette différenciation entre les deux termes nous permettra de clarifier notre positionnement à l'égard de notre recherche. C'est une étude de cas dans la mesure où elle vise quatre familles indiennes dans un contexte migratoire en Europe. Notre objectif n'est pas de rechercher les enjeux de la migration des Indiens en Europe, ni de la migration en général dans les quatre pays auxquels nous nous intéressons. Ainsi précisée, notre étude est bien monographique. Cependant, elle ne se limite pas aux pratiques langagières des quatre familles observées, mais elle concerne aussi un très vaste contexte, celui de la politique linguistique nationale et familiale. S'ajoutent à cela la biographie et la trajectoire linguistiques et migratoires de chaque participant. Walters, dans son étude sur les élèves bangladeshis, ne réduit pas la notion de contexte à un simple

---

[9] *Ibid*., p. 93.
[10] *Ibid*.

« *background scenery or noise* »[11]. Ajouter l'ethnographie comme démarche de recherche lui a permis de prendre en considération le système social ou culturel dont les élèves font partie. L'auteure affirme aussi que les méthodes ethnographiques ont facilité une interaction longue avec les participants dans leur vie quotidienne, et en même temps, l'on fait participer à leurs activités journalières, comme un membre du groupe social. Dans notre cas, l'approche ethnographique menée dans quatre pays européens nous a permis de ne pas dissocier les participants migrants et leur contexte migratoire du système sociopolitique du pays de résidence. L'investigation ethnographique a apporté des renseignements complémentaires aux outils traditionnels de la sociolinguistique (entretiens et questionnaires) employés au cours de la collecte des données.

1.1.3 Approche sociolinguistique

Ayant déjà qualifié cette étude de monographique et d'ethnographique, nous sommes enclin à lui attribuer également la caractéristique de sociolinguistique. Or avons-nous besoin d'ajouter une troisième approche méthodologique alors que les deux dernières auraient suffi ?

La sociolinguistique est une discipline qui, comme son nom l'indique, étudie à la fois l'usage de la langue dans la société et le phénomène structurel de la langue. Le premier renvoie à tous les facteurs qui déterminent l'emploi de la langue au sein de la société et l'étude structurelle de la langue se base sur les aspects formels du discours, comme le style, les phonèmes, les variétés, *etc*. La sociolinguistique croise les méthodes de la sociologie et de la description linguistique : elle ne constitue pas une discipline autonome (Bright, 1966 : 11 ; Romaine, 1982 : 6). Hymes (1974) voit la sociolinguistique comme une discipline multiple qui comprend non seulement la sociologie et la linguistique, mais aussi l'anthropologie sociale, la didactique, la poétique, le folklore et la psychologie (cité par Romaine, 1982 : 5).

La sociolinguistique embrasse aujourd'hui plusieurs champs d'études distincts et son essor est tellement frappant que certaines études menées sous sa houlette forment de plus en plus des disciplines à part. Paulston et Tucker (2006 : 1) indiquent des exemples comme la pragmatique, les études de genres, celles sur les pidgins et le créole, la politique linguistique et l'éducation des minorités linguistiques. L'investigation sociolinguistique s'intéresse aussi à l'approche quantitative en linguistique de la variation (*cf.* Labov, 1972 ; Milroy, 1980 ;

[11] *Ibid*., p. 96.

Trudgill, 1974), à l'étude des dialectes, de la diglossie et du bilinguisme (voir Weinreich, 1953 ; Ferguson, 1959 ; Haugen, 1976), à l'orientation interactionnelle et ethnographique de la communication (voir Gumperz, 1982 ; Goffman, 1981 ; Hymes 1996), au militantisme des minorités linguistiques, des droits linguistiques et de la politique linguistique (Heller, 1999 ; Ricento, 2006 ; Schiffman, 1996), et à l'approche de la didactique et de l'apprentissage des langues minoritaires, langues des migrants (Skutnabb-Kangas, 1981 ; Billiez, 1985 ; Matthey 2010). Chacun de ces sous-domaines de la sociolinguistique peut être rangé de façon plus ou moins dichotomique entre "linguistique" et "sociologie de la langue", ou bien dans les deux catégories à la fois. Notre travail s'articule et explore les données du point de vue de la sociologie des langues et aucun traitement *linguistique* n'est mené. Cela nous conduit à réfléchir sur le débat concernant la différence entre la sociolinguistique et la sociologie de la langue. D'après Wardhaugh (2006 : 13), « *sociolinguistics is concerned with investigating the relationships between language and society with the goal being a better understanding of the structure of language and how languages function in communication ; the equivalent goal in the sociology of language is trying to discover how social structure can be better understood through the study of language . . .* ». Il cite Hudson (1996 : 4) qui distingue la sociolinguistique comme « *the study of language in relation to the society, whereas the sociology of language is the study of society in relation to language* ».

Notre objectif n'est pas de saisir la structure de la langue ; il n'est pas non plus axé sur la compréhension de la société et son fonctionnement. Nous visons plutôt les fonctions des langues lors de la communication, l'usage et les pratiques langagières au sein des familles microemblèmes. Nous considérons en effet que, dans notre étude, la langue est considérée comme le socle de toute communication et de tous les actes quotidiens dans la société. Plus précisément, notre thèse porte sur les pratiques langagières, la représentation et l'idéologie langagière, la politique linguistique nationale, familiale et éducative dans une Europe largement peuplée de migrants. Elle pourrait être qualifiée de sociolinguistique appliquée (*Applied Sociolinguistics*).

Les outils employés pour la collecte des données reposent sur les questionnaires, les entretiens et l'enregistrement de conversations familiales, ajoutés aux autres approches abordées plus haut. Tous ces outils qui ont été employés dans le recueil de données sont en effet compatibles avec les trois approches. Les entretiens sociolinguistiques sont réalisés avec diverses techniques, soit pour étudier une communauté dans le contexte urbain (Labov, 1972), soit pour obtenir des informations sur le parler quotidien des individus (Milroy, 1980).

L'observation est une des techniques principales employées par les sociolinguistes lors des enquêtes menées sur le terrain. Aussi employée par les ethnographes sous le label d'"observation participante", cette méthode est connue en sociolinguistique grâce aux travaux menés par Labov. Ce dernier problématise l'observation sociolinguistique sur le terrain en soulevant "le paradoxe de l'observateur". Nous reviendrons sur ce sujet plus loin dans ce chapitre.

Parmi les critiques adressées à la sociolinguistique, celle de ses carences dans l'explication des faits sociaux par une surestimation du "linguistique" est la plus forte. Ce problème ayant déjà été abordé plus haut en mentionnant la distinction entre les deux termes "sociolinguistique" et "sociologie de la langue", nous n'y reviendrons pas. Nous aimerions toutefois apporter quelques réflexions récentes qui essaient de nous orienter vers une nouvelle sociolinguistique, une sociolinguistique de la globalisation et de l'hybridation des langues dans notre société qui posent de nouveaux défis. Pour reformuler les diverses problématiques qui résultent de ce phénomène, Blommaert (2010) propose un renouvèlement de l'approche sociolinguistique fondée sur la labilité des ressources langagières de notre ère contemporaine, avec un regard critique (néomarxiste), à la fois ethnographique et sociologique. Sa thèse est que l'accroissement de la mobilité augmente les inégalités socioéconomiques. Les pratiques langagières s'inscrivent dans un régime linguistique où les langues sont hiérarchisées selon leur valeur économique et politique. La trajectoire et la biographie linguistique des migrants révèlent des changements d'échelle de valeurs (par exemple, une variété d'anglais qui est en haut de l'échelle sur un territoire peut se trouver déclassée lors d'une migration). Le discours de Blommaert (2010) rejoint celui d'autres auteurs qui militent et articulent leurs réflexions autour de la postmodernité[12] en sociolinguistique (Rampton, 2006 ; Heller, 1999).

[12] Il est difficile de donner une définition précise de la postmodernité, ou « *Late Modernity*» comme l'appelle Rampton (2006) ; nous nous appuyons sur un concept développé en sociologie. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la postmodernité ne vient pas après la modernité ou n'est pas un terme qui signifie « une certaine fin de la modernité » (Berten, 1991 : 84). Nous allons tenter de décrire ces termes à travers des périodes, c'est-à-dire, si la modernité en Occident renvoie à l'essor de l'industrialisation, la postmodernité dans la même société signifierait une sorte de désenchantement face au progrès. En Europe, ce dernier se situerait sans doute dans l'ère du postmoderne qui succède à une société industrialisée, alors que dans les autres parties du monde, la modernité persiste comme dans les pays asiatiques, notamment la Chine. On utilisera aussi la notion d'économie traditionnelle, dans laquelle il n'y a pas de distinction entre le passé, le présent et l'avenir. Ce type de société existe aussi sur la planète lorsque les gens vivent complètement isolés d'une société de la technologie. On peut, pour exemple, citer plusieurs centaines de tribus dans les forêts à travers le monde. Dans l'ère contemporaine, on trouve alors trois types de sociétés : traditionnelle – pas de notion de progrès, modernité – désir du progrès, postmodernité – une perte de confiance dans le progrès. La sociolinguistique postmoderne que Blommaert (2009, 2010, 2011) aborde dans ses nombreux travaux s'ancre autour de problématiques où les langues sont perçues comme un outil de pouvoir dans un monde globalisé en plein désarroi.

1.2 Choix de la communauté indienne migrante

Parmi les différents groupes d'immigrants en Europe, la sélection de la communauté indienne s'est imposée en raison de notre appartenance à cette communauté. Nous avons espéré que notre choix faciliterait, en premier lieu, la mise en relation avec des membres de ce groupe. De plus, nous considérons être mieux placé pour faire une étude sur cette communauté en raison du point de vue émique que nous pouvons construire, en grande partie parce que nous avons une expérience langagière similaire à celle des personnes rencontrées. Milroy (1980 : 17) évoque l'avantage des enquêteurs qui entreprennent un projet de recherche sur leur communauté :

> *They insist on the importance of the linguistic investigator understanding the general norms and values of the community . . .*

Nous avons choisi des familles indiennes toutes issues de la même région hindiphone ; c'est-à-dire, les membres de ces familles, en particulier de la première génération, ont l'hindi dans leurs répertoires verbaux. Ce choix a été fait délibérément pour qu'en tant qu'enquêteur, dont l'hindi est la deuxième langue, nous communiquions sans difficulté avec les participants et puissions percevoir les différentes variétés de la langue hindie et des langues proches, telles que l'ourdou ou l'hindoustani, lors des interactions avec les participants. Ce partage du répertoire entre enquêteur et participants ne nécessite pas l'intervention d'autres acteurs tels que des interprètes ou des traducteurs. Cette nécessité d'être perçu comme un membre du groupe enquêté est également souligné par Labov dans son étude du *Black English Vernacular*. Il forme une équipe de linguistes et d'enquêteurs d'origine afro-américaine afin de mieux cerner les aspects linguistiques qui l'intéressent. Labov (1972 : xiv) justifie son choix avec le même argument que celui de Milroy cité ci-dessus : il faut des chercheurs « *who know the culture of the inner city as full participants and share a deep understanding of it* ».

1.2.1 Difficultés sur le terrain de la migration

Approcher une communauté migrante pour faire une étude de terrain n'est souvent pas facile (Deprez 1996 : 155). Il est fort probable que les enquêteurs rencontrent plusieurs problèmes sur le terrain pour accéder aux informations souhaitées. Le terrain de la migration est un lieu considéré comme potentiellement conflictuel en raison d'une idéologie langagière probablement différente entre la communauté migrante et les autorités gouvernementales. Il est vraisemblable que les migrants ne comprennent pas l'objet de l'étude entreprise ; ils

peuvent interpréter le rôle des chercheurs comme un acte d'espionnage en tant qu'agents des instances officielles voulant cerner les pratiques et les attitudes langagières de familles immigrantes. Les chercheurs, en tant que membres d'une institution encadrée par l'État (l'université), peuvent être perçus comme des représentants de cet État et il est plausible que les migrants assimilent notre étude à la politique linguistique nationale.

Le statut des chercheurs, vu comme *insider* ou *outsider*, influence également le type de rapport entre l'enquêté et les témoins. Nous le développerons de manière circonstanciée plus loin, mais notons que Hammersley et Atkinson (2007 : 87) relèvent cet aspect dans le travail de Beoku-Betts (1994) : « *Beoku-Betts was able to draw on her racial background to build rapport with the Gullah women, but as an educated professional and university academic she was also sometimes positioned as an outsider* ». Ainsi, comprend-on sans peine que, malgré les mêmes pratiques langagières et culturelles, et malgré une bonne relation entre participants et enquêteur, il est probable que les premiers ne se livrent pas complètement au second.

Si le partage de la langue et l'appartenance à la même culture que les participants représentent un avantage certain ; il se peut que cela puisse jouer à l'encontre de notre projet de recherche. Partageant implicitement les mêmes valeurs culturelles, nous nous trouvions en terrain connu chez les familles indiennes, et n'étions pas étonné par les calendriers, les statues des dieux, les sourates, la présence de plusieurs langues au sein de ces ménages, alors que des enquêteurs étrangers à la société indienne l'auraient certainement été. Par conséquent, nous n'avons pas été particulièrement attentifs à tous les détails sémiotiques au sein de chaque ménage des immigrants indiens. Par exemple, apercevant un calendrier de la religion sikhe accroché au mur dans lequel figure une image d'un gourou sikh, et dans lequel l'on trouve des extraits du livre sacré en pendjabi, nous nous sommes contenté de noter qu'il s'agissait d'un "calendrier religieux". Le partage culturel implique aussi de partager les mêmes tabous conversationnels. En Inde, la religion ne peut faire partie des objets thématisés dans un échange. En tant qu'enquêteur indien, toute question à propos de la religion pouvait être interprétée comme une mise en cause de la religion des personnes qui nous recevaient. La corrélation entre langues et pratiques religieuses et culturelles n'avait pas à être thématisée, car elle faisait partie des connaissances partagées. Un chercheur étranger à la culture indienne aurait posé davantage de questions sur chaque élément qui aurait probablement éveillé sa curiosité. Le statut de l'enquêteur (membre ou non de l'endogroupe) conditionne donc peu ou prou le recueil de données, que ces données soient de nature discursive ou résultante de l'observation.

Une deuxième dimension qui résulte du partage des implicites culturels est que le chercheur peut être tenté d'inférer des informations sur la base de ces implicites plutôt que sur le recueil de données proprement dit. Par exemple, si certains membres de la famille ne sont pas présents au moment de l'enquête sur le terrain, l'enquêteur peut déduire que les pratiques déclarées par les uns sont également celles des autres, en fonction de sa connaissance des règles d'interaction dans les familles indiennes. Nous avons évité tant que faire se peut une telle démarche en faisant reposer nos interprétations uniquement sur les données récoltées et non sur nos propres implicitations.

1.2.2 Procédure de repérage des familles indiennes en Europe

Le profil sociolinguistique visé pour la famille indienne est non seulement la présence de la langue hindie comme langue de communication familiale, mais aussi des origines dans le nord de l'Inde où l'hindi est une des langues officielles. Lors de la recherche des familles indiennes, nous avons rencontré des locuteurs indiens du sud de l'Inde, qui ont vécu au nord de l'Inde et qui parlent l'hindi couramment. Nous avons ensuite ajouté d'autres critères dans le profil souhaité de la famille indienne migrante, car nous voulions limiter notre étude aux locuteurs dont le répertoire verbal n'est pas constitué de langues de la famille dravidienne ou extra indo-européennes. Nous avons aussi cherché des couples linguistiquement endogames, l'endogamie linguistique et la région d'origine étant les paramètres déterminants souhaités dans le profil recherché.

La première démarche mise en œuvre dans la recherche de familles indiennes a été d'aller dans les restaurants indiens et de se renseigner auprès du personnel pour savoir s'il y avait des Indiens parmi leur clientèle ou s'ils pourraient eux-mêmes participer à l'étude. À Grenoble, nous sommes allé dans deux restaurants sans succès. Toutefois, lors d'une promenade au centre-ville de Grenoble en 2003, nous avons croisé une famille indienne dont le père nous a souri et après un bref échange de salutations, il nous a invité le lendemain à son domicile. C'est la famille sur laquelle un mémoire de master a été réalisé (Haque, 2006). Cette famille a donné son accord pour la suite de l'étude dans le cadre de la recherche doctorale. Nous l'appellerons dorénavant la FAM A.

La recherche d'autres familles indiennes n'a pas été simple et nous n'avons pas choisi les pays dans lesquels les familles migrantes vivaient. Il n'était pas facile de convaincre des participants bénévoles de s'engager à l'égard de notre étude. Nous voulions pouvoir compter sur leur disponibilité, non seulement lors de la collecte de données, mais aussi pendant leur

analyse, ainsi que lors de la dissémination des résultats à travers des présentations et publications scientifiques.

Nous avons lancé un appel via *le tableau d'affichage* d'un site Internet[13] pour essayer d'entrer en contact avec des familles indiennes en Europe. Cela n'a apporté aucun résultat. Nous avons ensuite envoyé un courrier électronique à nos amis, en particulier en Europe, en espérant qu'ils comptent parmi leur entourage des familles indiennes. Nous n'avons reçu aucune réponse positive. Parmi les connaissances de la FAM A, la plupart des familles indiennes étaient du sud de l'Inde et ne correspondaient pas au profil souhaité.

Milroy (1980) explique dans son étude de cas à Belfast comment le réseau de « *friends of friends* » le conduit à rencontrer de nouveaux participants. Comme leur nom a été suggéré par des amis ou au moins des membres du même réseau social, l'accueil est en général favorable, car les personnes sélectionnent leurs amis en fonction de l'intérêt supposé qu'ils pourraient manifester pour l'enquête envisagée. Nous nous sommes alors rappelé d'une connaissance en Inde qui, lors de notre séjour à New Delhi, avait parlé de ses liens proches en Norvège. Nous l'avons contactée et avons pris les coordonnées de la famille qui habite à Tiller en Norvège. Cette famille indienne est notre FAM B. De manière tout à fait fortuite, nous avons appris par la suite que le père de cette famille, que nous ne connaissions pas, était en relation avec le nôtre, et la mère de la famille avait des connaissances lointaines du côté de notre mère. Sans doute, la relation entre cette famille et nos parents nous ont facilité la tâche pour les convaincre de participer à notre étude.

Au vu de la difficulté à trouver des familles prêtes à s'engager dans l'étude, la FAM B nous a suggéré de l'entreprendre dans la famille de notre sœur résidant à Helsinki. Si au début de la recherche des familles indiennes en Europe, nous avions écarté l'idée d'inclure des membres de notre parenté dans l'étude, nous avons finalement opté pour cette solution, en désespoir de cause. Impliquer les membres de la famille met en danger l'objectivité de la recherche, nous y reviendrons plus loin. L'autre danger de cette procédure est de mettre en danger les relations familiales si l'enquête ne se déroule pas comme on l'avait envisagé. Toutefois, nous nous sommes rendu compte que plusieurs chercheurs ont recours à leur famille pour récolter des données. Finocchiaro (2004) mène une enquête sur la diaspora italienne dans sa recherche doctorale, où les participants sont les familles de ses oncles et tantes dans trois pays d'émigration - États-Unis, France et Australie. Filipi (1994) étudie la compétence bilingue (italien/anglais) de son enfant avant qu'il aille à l'école. Après quelques tergiversations, nous

[13] http://linguistlist.org/people/notice/browse-notice.cfm, [réf. du 27 octobre 2010].

avons finalement abordé le sujet avec notre sœur, qui a accepté au nom de toute sa famille sans la moindre hésitation. Cette famille sera appelée comme FAM C.

Début 2008, nous avons fait une demande pour un séjour de recherche auprès des universités suédoises. La demande a été envoyée à un organisme suédois, le *Swedish Institute*. Nous avons été invité à l'université de Göteborg pour une durée de cinq mois, du mois d'aout au mois de décembre. Dans le cadre de ce séjour, il a été convenu avec la responsable qui nous a accueilli, Dr Anju Saxena, que nous entreprendrions la collecte de données dans une famille indienne installée à Göteborg. Il était donc nécessaire de se mettre en relation avec une telle famille *avant* notre départ. Nous avons mis quelques annonces sur un site du réseau social *Orkut*, régi par *Google*. Quelques jours après le dépôt de l'annonce, nous avons été mis en contact par les autres membres de ces groupes avec un étudiant indien qui habitait à Göteborg. Cet étudiant nous a présenté au père de la famille, que nous appellerons la FAM D, qui sera la quatrième et dernière de notre étude.

1.3 Instruments sociolinguistiques et ethnographiques dans la collecte de données

Nous présentons ci-après des instruments utilisés pour la collecte de données. Nous répartissons l'exploitation de ces outils en trois étapes : avant d'entrer sur le terrain, pendant la présence sur le terrain et après la période de terrain. Les deux premières comprennent différentes préparations de l'emploi des instruments et la dernière concerne le traitement et l'analyse des données recueillies.

1.3.1 Avant d'entrer sur le terrain

1.3.1 (i) Questionnaires

Deux questionnaires ont été réalisés au titre d'enquête préliminaire. Le premier a été conçu avec notre directrice de thèse (Q1), alors que le deuxième (QSFM) a été emprunté au Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population de l'université de Neuchâtel[14]. Les deux questionnaires peuvent être consultés plus loin dans les annexes (*cf.* Annexe 1 et 2, p. 279).

Ces questionnaires ont été utilisés comme un premier outil pour recueillir des informations sur les pratiques langagières et les attitudes linguistiques des membres des quatre familles immigrantes. Ce genre d'outil s'appuie sur des pratiques déclarées, et l'on connait les limites et inconvénients d'une telle méthode. Elle ne fournit pas des informations absolument fiables sur les informateurs et c'est pour cette raison que nous avons employé d'autres outils, dans le souci d'accroitre la crédibilité des informations recueillies. Toutefois, le questionnaire reste encore souvent le point de départ d'une investigation empirique. Autrefois envoyés par courrier (« *postal questionnaire* » chez Milroy et Gordon 2003 : 14), ils peuvent aujourd'hui l'être par le biais d'Internet (Murray and Simon, 1999 ; cité par Milroy et Gordon). C'est ce que nous avons fait en envoyant les questionnaires par courriel aux familles indiennes de Norvège et de Finlande, alors que les deux autres ont été réalisés en face à face avec les membres de la famille.

Comme nous l'avons remarqué dans les passages précédents, la prise de contact avec les familles s'est faite soit en les rencontrant, dans le cas des FAM A et D, soit par téléphone et courriel dans le cas des FAM B et C. Il a donc été possible d'obtenir en amont quelques informations sur la langue première de nos participants ou sur d'autres langues apprises ou connues par ceux-ci. Ces langues nous ont renseigné sur la religion et la région d'origine de nos informateurs. En sus de ces informations, nous avons aussi noté la composition de chacun des foyers étudiés, l'origine culturelle et linguistique de la première génération et enfin la condition socioéconomique de celle-ci. Nous considérons que ces informations obtenues préalablement à la passation des questionnaires ont permis de donner un cadre aux représentations langagières et culturelles des participants. Nous nous appuyons sur ces

[14] Questionnaire élaboré dans le cadre d'un projet sur la transmission langagière intergénérationnelle de la langue d'origine dans des familles migrantes d'origine espagnole et italienne (PNR56 "*Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse*").

informations pour adapter les questionnaires en fonction de la biographie, de la trajectoire et des ressources langagières de nos participants.

Les questionnaires ont été traduits du français à l'anglais à l'exception de celui destiné à la FAM A, résidant en France. Cette famille avait déjà répondu au questionnaire Q1 en 2005, dans le cadre de notre mémoire de master. Nous l'avons sollicitée à nouveau en 2007 pour vérifier s'il y avait eu un changement dans ses choix et ses attitudes linguistiques. Les réponses des enfants des FAM B et C, âgés entre 3 et 10 ans, ont été probablement largement fournies par les parents. Nous leur avons conseillé de poser les questions aux enfants dans les langues qui leur convenaient. Dans le cas des FAM A et D, les enfants ont préféré répondre oralement aux questions.

1.3.2 Entrée sur le terrain

Après le recueil de données par questionnaires, vient l'entrée sur le terrain. Plusieurs méthodes et outils sont appliqués dans cette étape. Dans un premier temps, nous allons évoquer notre rôle sur le terrain. Comment sommes-nous vu par les participants à l'enquête avant que nous commencions à faire une étude sur eux ? Ensuite, nous allons expliciter la spécificité de notre terrain d'enquête, quatre foyers de quatre familles indiennes migrantes en Europe. Dans un dernier temps, nous aborderons tous les outils que nous avons employés dans le recueil de données.

1.3.2 (i) Notre statut d'*insider* ou *outsider*

Le débat sur l'importance et le rôle de l'ethnographe en tant qu'*insider/outsider* sur le terrain d'enquête est abordé dans plusieurs ouvrages (Hammersley et Atkinson, 2007 ; Bonnet, 2008 ; Gold, 1958). Hammersley et Atkinson (2007 : 86-87) se réfèrent à Styles (1979 : 148) qui parle des « mythes » attribués au rôle d'*insider* et *outsider* en ethnographie :

> *outsider myths assert that only outsiders can conduct valid research on a given group ; only outsiders, . . . possess the needed objectivity and emotional distance. . . . Analogously, insider myths assert that only insiders are capable of doing valid research in a particular group and that all outsiders are inherently incapable of appreciating the true character of the group's life.*

Un enquêteur *outsider* peut désigner celui qui ne connait pas le terrain et qui ne connait pas

les habitudes culturelles et linguistiques de ses informateurs. À l'opposé, un enquêteur *insider* est celui qui semble connaitre son terrain avant de s'y insérer. Aux yeux de Styles, le défi du chercheur *insider* est de parvenir à construire un regard objectif et distancié, dans une relation affective positive avec les participants, alors que la principale difficulté pour l'enquêteur *outsider* réside dans sa capacité à dégager les traits pertinents du groupe ciblé. Autrement dit, il s'agit de pouvoir construire le point de vue *étique* pour le premier, *émique* pour le second. Selon Gold (1958 : 221), les chercheurs sur le terrain courent un risque de « *going native* » qui peut leur faire perdre leurs perspectives et objectifs de recherche. Hammersley et Atkinson donnent l'exemple de Irwin (2006) qui a épousé un des participants à son enquête de terrain (avant de divorcer !)[15] .

Dans une communication sur le statut des *insiders*/*outsiders*, Bonnet (2008) narre ses expériences en tant qu'enquêteur blanc travaillant dans un ghetto noir près de New York. Il relève l'importance de la maitrise des codes, des conventions et des coutumes des enquêtés pour des chercheurs *outsiders*. D'après lui, un *outsider* peut ainsi neutraliser l'étrangeté[16] et mobiliser d'autres identités que l'identité raciale[17]. Sur le rôle des *insiders*, Bonnet note que de nombreux auteurs reconnaissent l'importance de « faire partie d'un groupe ethnique ou racial pour réaliser un travail de terrain auprès de ce groupe »[18]. Il cite Zavella (1996) affirmant que les *insiders* « comprennent mieux la subtilité du langage, gagnent la confiance de leurs interlocuteurs plus facilement et formulent les problématiques plus respectueuses des communautés auxquelles ils appartiennent »[19].

Dans les quatre familles indiennes immigrantes, notre positionnement était double. Nous étions à la fois un *insider* du fait que nous venions de la même communauté indienne pour l'ensemble des enquêtés et nous étions aussi un *outsider* parce-que nous n'avions pas de lien familial (sauf avec la FAM B et FAM C) et que nous n'appartenions pas aux mêmes groupes linguistiques (nous ne parlons pas les mêmes langues premières que les membres des FAM A et D). Notre rôle peut être caractérisé comme un *outsider-insider* pour la FAM A et la FAM D alors qu'il peut être qualifié d'*insider* pour la FAM B et la FAM C. Le rapport avec les familles en France et en Suède n'a jamais été assez proche pour que nous soyons convié dans leur foyer pour y séjourner une ou deux nuits afin de recueillir des données. Nous n'avons pas

---

[15] *op. cit*., p. 214.

[16] Par étrangeté, l'auteur entend des « problématiques de l'accès au terrain, comme l'incommunicabilité des mondes vécus et les difficultés à nouer la confiance ». Alors que Bonnet n'emploie pas le terme *outsider* dans son article, nous pensons que l'étrangeté renvoie aux problèmes que peuvent rencontrer les *outsiders* de par leur manque de connaissance du terrain.

[17] *Ibid*., p. 68.

[18] *Ibid*.

[19] *Ibid*., p. 59.

réussi à nous mettre en contact avec deux enfants de la FAM D au cours d'enquêtes menées sur le terrain, malgré nos nombreuses demandes. Il a été aussi difficile d'établir des contacts en vue d'interviewer la fille ainée de la FAM A. Nous avons les informations sur ses pratiques langagières à travers les questionnaires, mais nous n'avons pas pu la voir, ni pour des entretiens, ni pour l'enregistrement de conversations entre membres de la famille. En ce qui concerne les cas de la FAM B et de la FAM C, nous avons su garder une distance adéquate pour rester dans le cadre de notre problématique de recherche. En revanche, à quelques reprises, nous avons remarqué ce processus de « *going native* », lors de notre participation aux conversations familiales. De fait, notre stratégie était de faire parler les enquêtés sur un sujet banal en prenant souvent la parole pour que l'attention de nos participants ne soit pas perturbée lors d'enregistrement des conversations par la présence du dictaphone. Nous étions aussi censé introduire les thèmes de la conversation afin de mettre à l'aise nos informateurs. En conséquence, il nous est apparu que nous avions monopolisé la parole un peu plus que requis.

1.3.3 Le terrain

Notre terrain principal est le foyer de chaque famille migrante indienne dans son pays de résidence. Les données déclaratives obtenues complètent, nuancent ou infirment les observations réalisées *in situ*, lors de nos visites au domicile des participants.

Nos premiers pas sur le terrain ont été réalisés au domicile de la FAM A, installée à Grenoble depuis 2003. La famille habite dans un appartement pas très loin de la gare de Grenoble. À l'entrée de l'appartement, il y a deux chambres à coucher, une à droite et l'autre à gauche. Au fond à gauche se trouve la cuisine, au milieu un petit salon et à sa gauche, une autre chambre. Les rencontres avec la famille avaient lieu dans le salon, dans une chambre à coucher et dans la cuisine. Le père loue deux pièces en face de l'immeuble où il séjourne. Ces pièces lui servent de bureau pour son entreprise d'import-export. Comme nous l'avons déjà signalé, des enregistrements de conversations familiales en 2004, 2005 et en 2006 ont été réalisés dans cette famille pour notre mémoire de master. Nous avons ainsi instauré une relation affective avec cette famille. Le père nous a présenté à ses enfants comme un oncle[20]. À plusieurs reprises, nous sommes allé voir le père à son bureau. De nombreuses rencontres avec les

[20] Les Indiens sont réputés pour attribuer un lien de parenté à une personne étrangère à la famille en vue de réduire la distance sociale. Cette attribution peut être vue comme un signe de politesse, voire un rite de passage qui signifie que "l'étranger" est le bienvenu. De notre côté, nous appelons le père *bhai* (frère en hindi/ourdou) et la mère *bhabhi* (la femme du frère ainé en hindi/ourdou). Il en va de même pour la FAM D à laquelle nous avons été présenté comme *uncle* aux enfants par les parents.

parents ont permis de bien renseigner les pratiques langagières familiales. Nous avons été également invité au foyer à l'occasion des fêtes religieuses. Dans le cadre de notre projet de thèse, nous avons eu l'accord familial pour recueillir des données entre janvier 2007 et avril 2008. Suite au décès du père en 2008, et du fait que la mère et les enfants habitaient souvent en Inde, nous avons perdu le contact avec cette famille ; contact qui a pu être renoué partiellement via *Facebook*[21] avec le deuxième enfant de la famille. *Facebook* se révélant un outil pour la collecte de données, nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre. En somme, nous avons réalisé une étude longitudinale de six ans sur la FAM A. Depuis 2007, nous avons suivi les pratiques langagières du deuxième enfant de la famille au travers de ses publications de commentaires, d'images sonores et vidéos sur *Facebook*.

Notre deuxième terrain est constitué par le foyer de la FAM B en Norvège. Au mois de septembre 2007, nous avons sollicité le père de cette famille pour qu'il nous accorde la permission d'enregistrer les entretiens et des conversations familiales au sein de leur domicile. Nous avons aussi souhaité dormir à leur domicile lors de notre séjour à Tiller. La famille nous a accueilli chez elle au début de la deuxième semaine du mois de septembre 2007 pour deux nuits. C'est un endroit calme, particulièrement résidentiel, avec une forte présence de la communauté vietnamienne. Les enfants vont à l'école à Trondheim et le père y travaille également. La mère fait ses courses et prend un cours de norvégien à Trondheim. La maison est grande, elle se compose d'un rez-de-chaussée, d'un étage et d'un sous-sol. Ce dernier est composé d'une grande salle, de la chambre du deuxième enfant et d'une salle de bains. La famille dine dans cette salle, sur une grande table basse entourée de canapés. Au fond de la salle, un grand écran plasma est accroché au mur ; la famille y regarde la télévision en discutant entre eux lors du repas du soir. D'après le père, les enfants, notamment les garçons, jouent avec la console *Playstation* sur ce même téléviseur. Au rez-de-chaussée, le grand salon avec des canapés s'ouvre sur une cuisine. Il y a aussi une télévision à côté de la table à manger. La famille prend son petit-déjeuner dans ce salon. Nous n'avons pas eu l'occasion d'aller au premier étage de la maison où il y avait les chambres à coucher de la plupart des membres de la famille. La famille ne nous a pas proposé de visiter la maison et nous ne l'avons pas demandé, jugeant que cela n'était pas nécessaire. Nous nous sommes entretenus avec trois membres de la famille et trois corpus de conversations familiales ont été réalisés au sein de la maison. Le recueil de données s'est effectué sur deux jours ; cette étude peut être considérée comme synchronique par rapport à la dimension longitudinale de celle de la FAM A. Sans financement, nous ne pouvions pas rester plus longtemps en Norvège. Nous

[21] Site Internet du réseau social http://fr-fr.facebook.com/, [réf. du 12 mars 2012].

suivons les deux garçons et le père par le biais de *Facebook* et avons échangé quelques courriels avec le père au sujet de notre thèse.

Après notre bref séjour en Norvège, nous nous sommes dirigé vers la Finlande où la FAM C nous attendait. À Helsinki, nous avons séjourné trois nuits. La famille habite dans un appartement sis dans le quartier chic de Töölo. Il y a un grand salon, une grande chambre et une cuisine. Lors de notre séjour, nous nous sommes entretenus avec le père, la mère et le fils ainé. Trois corpus de conversations familiales ont été réalisés pendant trois jours. Ce recueil de données a été effectué lors de notre première visite en 2007. À l'occasion d'un colloque en juin 2008 à l'université de Jyväskylä, nous avons eu l'opportunité de passer deux nuits à Helsinki dans le foyer de la FAM C pour recueillir de nouvelles données. Nous nous sommes entretenu à nouveau avec le fils ainé et la mère, et avons enregistré une conversation familiale pendant cette visite. En 2009, grâce à la bourse du *CIMO Fellowship*[22], nous avons pu faire un séjour de recherche à l'université de Tampere pour une durée de quinze mois. Nous avons ainsi rendu visite maintes fois à la FAM C entre janvier 2009 et juin 2010. À chaque visite, nous avons pris soin de noter les éventuels changements intervenus dans les pratiques langagières, la situation socioéconomique et la politique linguistique de la famille. Les parents étant inscrits sur *Facebook*, nous les suivons sur ce réseau social. Notre relation familiale assez proche avec les membres de cette famille a facilité notre enquête. Appartenant à la même fratrie que la mère des enfants, nous connaissons bien sa trajectoire et sa biographie linguistiques. Nous pouvons qualifier cette étude de terrain comme une étude diachronique où les membres sont enquêtés sur une longue durée d'environ deux ans et demi.

Notre étude sur la famille D en Suède a démarré en 2008. Les parents sont des commerçants qui tiennent un petit supermarché dans la ville de Göteborg. Ce magasin, situé dans un quartier calme, vend surtout des produits alimentaires. Nous avons mené l'entretien avec le père, la mère et les enfants dans ce magasin. La maison de cette famille est à environ 15 minutes de Göteborg en voiture. Nous n'avons pas été invité à mener l'enquête au sein du foyer. Durant les cinq mois de notre séjour à Göteborg, nous sommes allé plusieurs fois au magasin. Les parents de la FAM D travaillent à peu près dix heures par jour dans leur commerce. Il était alors difficile pour les parents de nous accorder du temps. La fille ainée de la famille inscrite sur *Facebook* nous a donné son accord pour que nous la suivions.

[22] http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/services/scholarships.htx, [réf. du 16 septembre 2010].

1.3.4 Outils déployés sur le terrain

Le terrain en général, mais particulièrement familial, constitue une mine d'informations pour les enquêteurs qui s'y confrontent. Ce n'est pas une tâche facile de saisir les nombreuses informations qui affleurent lors des activités banales se déroulant au cours du recueil de données. Par exemple, lors d'une conversation familiale, les informations non-verbales sont cruciales, mais n'apparaitront pas dans l'enregistrement. Il faudrait les retenir, car elles sont susceptibles de fournir des données importantes pour valider les pratiques langagières des membres de la famille. L'enquêteur est donc invité à mettre en œuvre des techniques d'observation. Nous avons expliqué aux participants les trois étapes de notre recueil de données : (i) le questionnaire (ii) l'enregistrement audio des entretiens et (iii) l'enregistrement audio de conversations quotidiennes entre les membres de la famille. Voici les différents instruments et méthodes qui ont été utilisés pour le recueil et l'analyse des données :

1.3.4 (i) Questionnaire sur le terrain

Comme nous l'avons écrit plus haut, seules les FAM A et D ont répondu aux questionnaires oralement pendant notre présence à leur domicile ou sur leur lieu de travail. Dans le cas de la FAM A, suite au séjour de la mère et des enfants en Inde en 2005, il a été difficile de recueillir des données pour tous les membres de la famille. Alors que nous avons pu rencontrer le père à son domicile, il a fallu attendre les vacances scolaires indiennes pour rencontrer les autres participants.

Au sein du foyer de la FAM D, il n'était pas facile d'obtenir un rendez-vous pour faire remplir les questionnaires, en raison de l'emploi du temps assez chargé des parents, évoqué plus haut. Nous avons eu l'opportunité de nous entretenir avec la fille ainée et le cadet de la famille, qui ont répondu au questionnaire oralement. Quant aux deux autres enfants que nous n'avons pas pu rencontrer, la fille ainée nous a suggéré d'enquêter elle-même sur les pratiques et les attitudes linguistiques de ses deux sœurs, et elle déclare à ce propos :

(1)[23] *You can write the same stuff for both of them. It's all same.*

[23] Tous les extraits concernant nos participants sont numérotés.

Nous avons donc inféré que toute la fratrie de la FAM D avait à peu près les mêmes pratiques langagières. Toutefois, nous prenons cette déclaration avec une certaine méfiance, puisqu'elle n'a pu être vérifiée empiriquement.

1.3.4 (ii) Notes de terrain

Le journal de terrain, ou plus précisément les notes de terrain, est un outil important tant pour la description des évènements et des endroits visités que pour se rappeler le plus fidèlement possible les éléments exacts lors de l'analyse des données.

Nous avons essayé de prendre des notes lors de chacune de nos visites au foyer des familles migrantes, ou sur leur lieu de travail. Les notes sont manuscrites en anglais ou en français. Ces informations ont été notées sur un cahier pendant l'entretien et l'enregistrement des conversations familiales. Elles ont été ensuite retranscrites sur ordinateur et classifiées séparément pour chaque famille. Nous avons été attentif à ce que préconise Brewer (2005 : 88), à savoir qu'il ne faut pas confondre deux types de notes de terrain, l'un appelé « *substantive field notes* », c'est-à-dire la prise en notes de ce que l'on voit (a vu) et de ce qu'on entend (a entendu) et l'autre, appelé « *analytic field notes* », qui correspond à l'analyse des premières. Nous avons ainsi constitué deux fichiers pour chaque famille et numéroté chaque note substantive avec sa note analytique correspondante.

1.3.4 (iii) Marquage linguistique familial

Avant d'entamer les entretiens, nous avons remarqué qu'il y avait un grand nombre d'informations à recueillir sur le terrain. Elles donnent des indices sur les pratiques langagières des participants. Nous parlerons ici d'une méthode d'analyse et d'observation qu'on appellera "marquage linguistique familial". Cette méthode est inspirée d'une méthode ethnographique appelée « *Outcropping*[24] ». Fetterman (1998 : 57) explique que ce terme renvoie à toutes les informations significatives qui peuvent attirer l'œil du chercheur. Il cite quelques exemples dans le contexte d'une recherche ethnographique dans un quartier urbain, où ce qui affleure sont « *skyscrapers, burned-out buildings, graffiti, the smell of urine on city streets . . .* ». En procédant ainsi, d'après Fetterman, « *researcher can quickly estimate the relative wealth or poverty of an area from these outcroppings* »[25]. C'est en ce sens que nous

[24] La traduction en français pourrait être *affleurement*, mais nous préférons garder le terme en anglais.
[25] *Ibid*., p. 58.

pouvons appliquer cette approche dans le souci d'affiner notre investigation, c'est-à-dire, en relevant la présence de tout le marquage linguistique que l'on peut remarquer dans un foyer. Par exemple, la FAM C n'a pas déclaré dans les questionnaires avoir une connaissance de la langue arabe ; elle ne mentionne pas la langue du Coran comme une des langues dans son répertoire. Lors de notre visite dans son appartement à Helsinki, nous avons découvert des versets coraniques gravés sur un objet de décoration posé sur le téléviseur. Au domicile de la FAM A en France, nous avons remarqué plusieurs vidéocassettes de nature religieuse, en particulier sur *Ramayana* et *Mahabharat*, les deux grandes épopées de la religion hindoue. Dans le supermarché où travaillent les parents à Göteborg, nous avons remarqué la présence de calendriers avec l'image d'un gourou de la religion sikhe. Près de la caisse, nous avons repéré d'autres objets qui attestent l'affiliation à une croyance particulière. Ce marquage linguistique peut être un outil capital pour cerner l'identité et les pratiques langagières familiales dans un foyer.

1.3.4 (iv) Entretien avec les participants

L'entretien avec nos enquêtés constitue l'étape la plus importante parmi tous les modes de production de données. Il consiste à collecter des informations biographiques ainsi qu'à confirmer les informations recueillies dans les questionnaires. Nous cherchons également à explorer tous les thèmes qui concernent directement notre projet de recherche, en particulier les pratiques et les attitudes langagières telles qu'elles apparaissent dans les représentations qu'on peut rassembler sous le terme d'idéologie, selon Blanchet et Gotman (2005 : 25).

Labov (1976) a montré qu'une grande partie des données pertinentes pour une analyse sociolinguistique peut être extraite des conversations ordinaires entre les membres d'un groupe. L'une des situations constatée est la modification de la façon de parler des participants lorsqu'ils s'aperçoivent que leurs énoncés sont enregistrés ou observés. Labov appelle cette situation « le paradoxe de l'observateur ». Comment savoir la manière dont les gens parlent quand ils ne sont pas observés ? L'entretien sociolinguistique peut atténuer ce paradoxe, comme le remarque Labov (1976 : 290) dans la mesure où l'enquêté, entrainé par son propre discours ou récit, peut oublier l'enregistreur.

Nous tenons à préciser que notre mission n'était pas de faire émerger le vernaculaire de nos participants lors des entretiens, mais qu'il s'agissait d'obtenir des informations sur les pratiques et les attitudes linguistiques en mettant en place un cadre informel, dans la langue

que les informateurs pratiquent quotidiennement en famille. Du point de vue ethnographique, Olivier de Sardan (1995) note l'importance de réduire l'artificialité de la situation d'entretien. Quand l'interviewé ne comprend pas très bien ce que veut l'enquêteur, ce qu'il va faire des paroles enregistrées, il ressent de la vulnérabilité et les informations qu'ils donnent peuvent être biaisées. Nous avons remarqué cette attitude chez le père de la FAM D qui, au début de notre entretien, nous donne des informations ambigües. Pour diminuer cette crainte face à l'enquêteur, nous avons pris le rôle de l'"étranger perdu". En posant des questions pratiques autour de l'obtention du "titre de séjour", ou de "comment trouver un petit-boulot", ou encore "comment appeler moins cher en Inde", "où acheter des produits alimentaires indiens" *etc.* nous avons suscité l'intérêt des enquêtés. Ces derniers se sentent alors dans un rôle d'accompagnateur de l'"étudiant/étranger/indien", ce qui est notre cas en Europe. Dans le cas des FAM B et C en Norvège et en Finlande, le même genre de questions a été posé aux parents, malgré notre lien familial, simplement pour leur montrer que nous prenions en compte leurs avis sur les choses banales du quotidien et pour mettre ainsi en place un cadre favorable à l'obtention d'informations fiables, d'une manière naturelle, dès que nous abordions les questions liées à notre présence sur le terrain. Olivier de Sardan (1995 : 40) en citant Bouju (1990 : 161) caractérise ainsi cette posture de l'enquêteur un peu perdu : « plus on a le sentiment d'avoir affaire à un étranger incompétent, plus on peut lui raconter des histoires ».

Le guide d'entretien élaboré dans le cadre du PNR 56 (*cf.* note[14], p. 31) nous a servi de base, mais nous l'avons adapté pour notre propre terrain (*cf.* Annexe 3 et 4, parties modifiées en italiques). L'appareil que nous avons utilisé pour l'enregistrement des interviews et des conversations familiales était un enregistreur vocal numérique très léger (54 grammes avec la pile). Ayant une très bonne qualité technique, cet appareil ne nécessite pas d'avoir recours à un microphone.

Lors de l'entretien, nous avions une copie du *guide*, mais nous avons préféré ne pas suivre strictement l'ordre des questions et laisser les participants mener la discussion avec leurs réponses. Nous posions des questions qui étaient appropriées et en lien avec leurs réponses, cela facilitant l'enchainement de la discussion, les informations sont obtenues de manières naturelles et certainement plus complètes. Nous n'avons pas hésité non plus à donner notre avis sur un certain sujet au milieu de la discussion quand les participants nous retournaient les questions, "et vous ? Qu'en pensez-vous ?". Schilling-Estes (2007 : 181) note les mêmes tendances auprès des participants lors de son enquête de terrain qui, une fois à l'aise avec l'enquêteur, lui posent des questions sur « *schooling, personal interest, etc.* ». Le fils ainé de

la FAM B, un garçon de 16 ans, nous a, en particulier, posé la plupart des questions sur les pratiques et attitudes langagières de la communauté magrébine en France. Il nous a remercié à la fin de l'entretien de lui avoir appris beaucoup de choses sur un sujet auquel il n'avait jamais réfléchi avant notre questionnement.

Les entretiens se sont tous déroulés de manière informelle. La présence d'autres membres de la famille ne gênait en rien leur déroulement. Les participants étaient également libres de faire d'autres activités au cours de l'entretien. Cela permettait ainsi parfois de vérifier immédiatement les informations fournies. Par exemple, l'appel téléphonique en provenance d'Inde, l'interpellation par les autres membres pour réaliser certaines activités, ou bien prendre des commandes de clients dans le cas de la FAM D et ainsi de suite, permettaient de vérifier immédiatement les pratiques langagières déclarées.

Nos entretiens ont concerné 12 participants, dont 8 parents et 4 enfants. Tous les parents ont été interviewés à leur domicile, à l'exception de la famille en Suède. La session d'interview a été effectuée en plusieurs périodes pour les parents. D'une part, sur leur lieu de travail, le temps accordé à l'entretien ne pouvait excéder une heure. D'autre part, dans le cadre familial, leur disponibilité était également réduite du fait qu'ils préféraient consacrer du temps à leurs enfants. Nous avons dès lors opté pour cette façon de faire les entretiens en plusieurs phases, dans le souci de ne pas trop envahir l'espace familial ainsi qu'établir un lien proche et de confiance avec les participants, en particulier avec les parents. Nous avons donc rassemblé les informations fournies au fil d'une longue période pour la FAM A, en deux ou trois séances pour les FAM B et FAM C et en de multiples rencontres au cours des cinq mois qu'ont duré les études de terrain pour la FAM D. Ces différences de périodicité entrainent, par conséquent quelques difficultés dans la transcription. Après avoir réalisé le corpus selon la date d'entretien, une telle lecture ne nous a pas semblé cohérente, car comme signalé plus haut, le guide d'entretien n'a pas été suivi dans un ordre strict, mais en favorisant la narration et la discussion qui en résultaient. Comme nous privilégions l'étude comparative des avis des participants installés dans les différentes villes d'Europe, nous avons réorganisé les informations recueillies dans l'ordre du guide d'entretien pour en faciliter la lecture. Les questions qui ne figuraient pas dans le guide d'entretien initial, et qui découlent d'une discussion entre l'enquêteur et l'enquêté, ont été rassemblées à la fin de chaque entretien dans une rubrique intitulée, "Autres questions". Le problème chronologique des différences de dates a été pris en compte, si besoin est, dans les notes, de même que les informations fournies avant les entretiens.

Le premier ou la première né-e de chaque famille a été interviewé-e, à l'exception de la FAM A dans laquelle le deuxième enfant a participé à l'enquête. Dans toutes les familles, les autres enfants n'ont pas montré d'intérêt pour la recherche et parfois ils étaient trop jeunes (entre 3 et 7 ans en 2007). Pendant notre séjour à Göteborg, nous allions presque toutes les semaines au magasin de la FAM D pour pouvoir nous entretenir et enregistrer une conversation entre les membres de la famille. Les parents nous ont dit qu'ils nous inviteraient chez eux à l'occasion, mais ils n'ont pas pu le faire au cours des cinq mois de séjour. Comme les parents ont déclaré qu'ils avaient quatre enfants, trois filles et un garçon (dans l'ordre de leur naissance), nous avons insisté pour que nous puissions les rencontrer en mettant en avant l'importance de ces rencontres pour notre recherche doctorale, mais sans succès ; les parents semblaient hésiter à nous présenter leurs enfants. Parmi les raisons que nous pouvons citer pour cette impossibilité de rencontrer les enfants, il y a tout d'abord la semaine de travail des parents (plus de 80 heures par semaine), l'éloignement de la maison de leur lieu de travail (environ 15 km en voiture), et enfin la vie personnelle des enfants qui diffèrent complètement de celle de leurs parents (ils sont tous étudiants). Cela étant, nous pouvons en déduire, qu'il y a peu d'interaction entre les parents et les enfants. Le soir, après le retour des parents autour de 21 heures, ces derniers sont trop fatigués pour recevoir d'autres personnes chez eux, sachant qu'ils travaillent également le weekend. Pour que les enfants puissent passer plus de temps avec les parents, ils viennent au magasin et jouent dans un parc proche pendant leur temps libre, par exemple, le dimanche. Au mois d'octobre, après deux mois de terrain, la mère nous dit qu'un dimanche matin les enfants viendront pour jouer dans le parc. Elle précise qu'ils aiment jouer au badminton. Nous nous sommes empressé de dire que nous aimerions beaucoup jouer au badminton, même si nous n'y avions plus joué depuis notre enfance, tout cela pour pouvoir interagir avec les enfants inconnus de la famille. La mère a donc fixé notre rendez-vous avec les enfants pour le dimanche suivant. La veille de notre rencontre, alors que nous étions très enthousiaste à l'idée de rencontrer les enfants, nous avons reçu un appel disant que le programme avait été changé et que le rendez-vous était annulé. Un mois après ce rendez-vous manqué, la mère nous appelle au téléphone et nous invite au magasin pour qu'on puisse mener l'entretien avec ses enfants. Le rendez-vous avec la fille ainée et le fils cadet a été fixé au magasin où nous nous sommes entretenu avec les deux enfants.

1.3.4 (v) Enregistrement des conversations familiales

Cet outil a été conçu pour recueillir les pratiques langagières réelles dans une situation naturelle au sein d'une famille migrante. Il ne s'agit ni de mesurer la compétence, ni de faire une analyse conversationnelle des discours des informateurs. Cet outil de recherche a pour but de comprendre également les effets de la politique linguistique familiale, tels qu'ils se manifestent dans les interactions verbales entre pairs. Nous sommes d'avis que la fiabilité des données peut être remise en cause tant que l'enregistrement des conversations familiales n'est pas réalisé. Ce troisième instrument est donc capital pour notre recherche. Dans le souci de désambigüiser les propos de nos enquêtés au sujet de leurs pratiques langagières, nous avons voulu enregistrer des moments de la communication familiale, en particulier au sein du foyer, avant de corroborer les données produites par le questionnaire et l'entretien.

Comme déjà signalé, la FAM A ne nous a pas invité à séjourner chez elle. Néanmoins, nous avons pu enregistrer des conversations lors de nos visites à leur appartement. Nous avons pu réaliser un corpus en 2007 avec le père lorsque le fils est revenu en France pour passer ses vacances d'été. Nous nous sommes aussi appuyé sur le corpus déjà réalisé en 2005 et en 2006 (Haque, 2006). Chez la FAM B, nous avons pu enregistrer des conversations familiales, en particulier le soir, avant d'aller au lit, et ensuite, le matin, avant que les enfants aillent à l'école. Tous les membres ont été enregistrés. La traduction des passages en norvégien, effectuée par nous même à l'aide de plusieurs sites d'aide à la traduction, a été contrôlée par le père. Au foyer de la FAM C, nous avons pu réaliser l'enregistrement des conversations pendant trois jours en 2007 et à nouveau deux jours en 2008. Dans un des corpus, la traduction de la langue finnoise en langue anglaise a été faite par la mère de la famille. Lors de notre séjour à l'université de Tampere, nous avons eu l'opportunité de partager nos données avec Sirkku Latomaa[26], qui nous a apporté son soutien et son aide pour la traduction du corpus du finnois en anglais. Il n'y a pas eu d'enregistrement des conversations familiales pour la FAM D, mais nous avons réussi à observer et noter les interactions langagières entre les participants lors des moments de détente et de pause sur le lieu de travail des parents.

L'appareil utilisé pour l'enregistrement des entretiens était le même que pour l'enregistrement des conversations familiales. Les participants ont été conscients la plupart du temps que la communication était enregistrée. Dans le souci de rendre la situation plus naturelle, nous

[26] http://www.uta.fi/~sirkku.latomaa/, [réf. du 16 septembre 2010].

avons participé pleinement à la conversation. Nous sommes conscient du fait que la présence de l'enquêteur modifie largement le contenu et le registre de la communication ; de même, nous pensons que toute communication enregistrée en l'absence du chercheur est plus représentative de la pratique linguistique des enquêtés. Toutefois, il n'est pas facile de réaliser ces enregistrements sans la collaboration active des participants. Nous avons essayé de faire enregistrer une conversation au domicile de la FAM C, en notre absence, mais les parents ont oublié que nous ne leur avions demandé.

1.3.4 (vi) Observation participante

Cette technique de la collecte de données est employée dans plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales. L'objectif est d'observer les participants en s'immergeant dans le groupe ciblé de façon à relever les pratiques langagières réelles dans le quotidien. Il s'agit alors d'une immersion prolongée auprès des enquêtés.

La technique de l'observation participante nécessite un certain degré de proximité avec les enquêtés, de devenir en quelque sorte un membre un peu périphérique du groupe qu'on observe. Ne pas avoir eu l'occasion de séjourner longtemps avec les participants empêchait d'adopter cette technique au vrai sens du terme ; nous étions loin de l'immersion dans ces différentes familles. Mais nous avons quand même essayé de profiter de chaque occasion pour passer du temps avec les membres des familles, afin d'entrer dans ce processus d'observation participante. Une fois, nous avons acheté un DVD comme cadeau d'anniversaire pour un enfant de la FAM A ; la mère de cette même famille gère un institut privé de langue française en Inde et elle avait besoin de manuels de FLE[27], le père nous a sollicité et nous lui avons offert quelques manuels avec des cédéroms, démarche qui a été fort appréciée des parents. Nous avons cherché ainsi des prétextes pour passer plus de temps avec nos participants. Nous sommes allé au magasin de la FAM D sans rendez-vous, sous prétexte que nous voulions simplement leur dire bonjour en passant. Il en est résulté une longue discussion sur la vie quotidienne suédoise en général et sur celle de la vie de famille en particulier.

Pour Olivier de Sardan (1995 : 32), l'observation participante peut se dérouler dans deux types de situations différentes : « celles qui relèvent de l'observation (le chercheur est témoin) et celles qui relèvent de l'interaction (le chercheur est coacteur) ». Plus loin, l'auteur note que

[27] Français langue étrangère.

ces observations peuvent donner lieu aux « données et corpus »[28] sous forme écrite ou de manière plus informelle qu'il nomme « l'imprégnation »[29]. Nous avons bien constitué un corpus de données écrites, comme nous l'avons décrit plus haut grâce à nos notes de terrain et au relevé systématique du marquage linguistique familial. Nous avons évoqué l'importance de ces informations recueillies par simple observation qui seront dépouillées et traitées lors de l'analyse du corpus. Par imprégnation, Olivier de Sardan entend une immersion au sein d'un groupe sans qu'il y ait travail de recueil de données. Autrement dit, le chercheur participe pleinement à la vie quotidienne de ses enquêtés en mangeant, en bavardant, en rigolant, en menant des activités ludiques avec les participants. C'est dans ce sens que nous avons tenté d'observer les pratiques langagières des familles de notre étude. Au sein du foyer de la FAM C, nous avons eu l'opportunité de jouer avec les enfants à plusieurs jeux populaires en Inde, tels que le cricket, les consoles et le scrabble. À l'invitation de la FAM A, nous avons regardé un film avec l'un des enfants à son domicile. Toutes ces activités étaient des occasions parfaites pour l'observation participante auprès des enquêtés. James (2007 : 46) remarque une nette amélioration dans la qualité des données dès qu'elle a commencé à travailler avec ses participants dans une cuisine de restaurant qui était son terrain. On s'adressait à elle en criant, elle se faisait réprimander et on se moquait d'elle ; bref, on la traitait comme un apprenti. C'est exactement ce que recherche l'enquêteur ; il veut être considéré par ses interlocuteurs comme une personne et non comme un chercheur. Avec un tel mode d'investigation, les informateurs fournissent des informations langagières de première main qui constituent des données précieuses pour valider les pratiques et attitudes linguistiques des personnes objets de l'enquête.

1.3.5 De Retour du terrain

Le retour de terrain est une phase cruciale pour la gestion, la conservation et la protection des données recueillies. Dans le cas où, comme dans notre étude, le terrain est éclaté en plusieurs voyages et plusieurs périodes, la gestion systématique des matériaux recueillis est très importante. Aujourd'hui, les chercheurs ont à leur portée plusieurs moyens de stocker des données qui demeurent accessibles en tout lieu et de manière sécurisée.

Le retour du terrain peut signifier l'arrêt définitif du recueil des données et le début du dépouillement et de l'analyse. Dans notre cas, nous avons continué de recueillir des données

---

[28] *Ibid*., p. 33.
[29] *Ibid*.

sur les pratiques langagières familiales par le truchement de la Toile ; nous développerons cet aspect dans le point suivant. Nous aborderons aussi les outils d'analyse employés à notre retour du terrain dans le dépouillement et le traitement des données. Nous ferons de notre mieux pour expliciter au maximum les informations collectées sur le terrain et celles qui sont venues ensuite, lors de la rédaction de cette thèse, dans la mesure où elles peuvent être cruciales et pertinentes pour notre recherche et qu'elles complètent et enrichissent nos analyses.

1.3.5 (i) Plateforme de réseaux sociaux

Avec l'apparition sur la Toile de plusieurs sites dédiés aux réseaux sociaux, les chercheurs s'intéressent désormais à ce terrain jadis inconnu. Les réseaux sociaux fournissent quantité d'informations sur l'identité et l'expression des personnes participant à une enquête (Boyd et Heer, 2006). Dans notre cas, cela a prolongé de manière infinie notre terrain d'enquête pour l'analyse des pratiques langagières. Le fait de suivre certains de nos participants sur les réseaux sociaux permet de compléter nos informations sur leurs pratiques langagières, mais également sur les aspects identitaires et d'attitudes qui nous intéressent.

Certains membres des familles étaient présents sur la plateforme *Facebook*. Nous leur avons demandé la permission de devenir leur *ami*[30], ce qui permet d'avoir accès à leur profil et de pouvoir communiquer, partager des commentaires, des photos, des vidéos et des informations diverses. Les quatre enfants suivis par ce moyen sont (i) le deuxième enfant de la FAM A (ii) les deux premiers enfants de la FAM B et (iii) la fille ainée de la FAM D. Les autres enfants sont aussi inscrits sur *Facebook*, mais nous ne sommes pas en contact avec eux. Nous avons aussi commencé à suivre les parents qui ont un compte *Facebook*. Il s'agit des parents de la FAM C (le père et la mère y sont très actifs depuis 2007) et le père de la FAM B (inscrit depuis 2008). Nous consultons les profils des enfants et des parents depuis 2007 pour les FAM A, B et C, alors que les enfants de la FAM D sont suivis depuis 2008.

Les informations figurant sur la page du profil des utilisateurs signalent de plusieurs façons leurs orientations langagières avec leurs contacts, leur biographie et leurs centres d'intérêt. Les commentaires postés par eux ou par leurs *amis* donnent des informations sur les variétés

[30] Le terme *ami* est un terme générique qui signifie que l'on a le droit de rentrer dans le réseau social d'un individu inscrit sur *Facebook*.

des langues qu'ils utilisent sur leurs *murs*[31]. Différentes langues sont utilisées par nos participants en fonction de leurs interlocuteurs et de leur compétence linguistique sur un thème abordé.

Nous partons du principe que les renseignements mis par nos participants sur leur compte *Facebook* sont conformes à leurs pratiques et attitudes langagières effectives, car l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes et les informations qu'ils communiquent sont toujours susceptibles d'être vérifiées dans la vraie vie, et la critique sociale se trouvant décuplée par le biais des réseaux sociaux. On peut faire l'hypothèse très plausible que nos participants vont communiquer avec leurs contacts dans la langue qu'ils utilisent avec eux dans la vie réelle. En ce sens, *Facebook* permet de vérifier en partie les déclarations faites sur l'emploi des langues par les participants dans les questionnaires et dans les entretiens.

1.3.5 (ii) Triangulation

La triangulation est un outil d'analyse fréquemment utilisé par les ethnographes après la collecte de données et qui sert à authentifier les informations recueillies en les soumettant à une sorte de contre-interrogatoire. Par triangulation, Moran-Ellis *et al*. (2006 : 47) entendent que « *comparing findings from two or more different research methods enables the researcher to conclude whether an aspect of a phenomenon has been accurately measured* ». Plus loin, ces auteurs soulignent « *this claim rested on the assumption that if different research methods produced similar results about a phenomenon then accurate measures had been used. In contrast, if they produced divergent results, one or more of the* "*measurement instruments*" *were flawed (Campbell et Fiske, 1956)* ».

Les données font donc l'objet de vérification dans une démarche de corroboration pour tester à la fois la fiabilité des méthodes employées et la validité des résultats. Nous avons pu vérifier une partie des informations sur le terrain en comparant les données obtenues par divers outils. Par exemple, le père de la FAM D déclare que sa femme a obtenu un diplôme de master en histoire alors que celle-ci déclare qu'elle a arrêté ses études au niveau de la licence. Dans le même foyer, les parents déclarent se parler en suédois à la maison, mais leur fille ainée signale qu'ils ne se parlent qu'en pendjabi. En interrogeant plusieurs membres de la famille, on peut obtenir des données plus fines et plus précises sur les pratiques et attitudes

[31] Un *mur* est un espace personnel où l'on publie et diffuse des vidéos, des liens, et où l'on écrit des petits messages.

linguistiques. Les données obtenues par questionnaires et par entretiens peuvent donc être en contradiction les unes avec les autres. Selon Duff (2008 : 144), *« such disjunctions themselves can be important findings »*.

Pour Hammersley et Atkinson (2007 : 184), « *even if the results tally, this provides no guarantee that the inferences involved are correct. It may be that all the inferences are invalid, that as a result of systematic or even random error they lead to the same, incorrect, conclusion* ». Ils préconisent l'emploi de cette méthode pour choisir les inférences les plus pertinentes à partir des données. Autrement dit, cette méthode sert également comme grille de lecture pour évaluer l'efficacité et donc la validité de chaque instrument employé dans le cadre d'une enquête de terrain. L'ethnographie permet d'explorer plusieurs méthodes en vue de produire des données où chaque outil livre certaines informations.

1.3.5 (iii) *Member-Checking*

C'est une méthode semblable à la triangulation qui consiste à faire analyser et vérifier les interprétations dérivées du recueil des données par les participants eux-mêmes. D'après Gall *et al*. (2005) cité par Duff (2008 : 171), « *member checking is a procedure used by qualitative researchers to check their reconstructions of the emic perspective by having field participants review statements in the researchers' report for accuracy and completeness* ». Nous avons utilisé cette technique auprès de nos enquêtés lors du dépouillement des données et lors de la préparation des communications scientifiques que nous avons présentées dans de nombreux colloques ou soumises à des revues scientifiques. Mais Duff rappelle que cette analyse est effectuée avec la coopération des participants, ceux-ci devront posséder « *the cognitive and linguistic maturity, technical sophistication to understand some kinds of analysis, and sufficient language proficiency, time, and reflexivity, or draft reports* ». Nos participants, en l'occurrence les parents avec lesquels nous avons mis en oeuvre cette technique, ont tous eu un parcours universitaire à l'exception de la mère dans la FAM B. Ils ont les compétences de réflexion nécessaires pour participer également à l'analyse des données recueillies.

Les textes des versions préliminaires des communications ont été envoyés par courriel à tous les parents, à l'exception de ceux de la FAM D. Celle-ci s'est excusée de ne pas pouvoir participer à cette méthode de contrôle par manque de temps. La FAM A n'a pas répondu à notre courriel. Le père de la FAM B s'est intéressé à nos textes et il les a lus attentivement. Il a envoyé ses commentaires qui nous ont été utiles. Au domicile de la FAM C, le père ne nous a

pas répondu. La mère a manifesté son intérêt et a émis son opinion sur les pratiques langagières de sa famille, apportant ainsi des renseignements complémentaires. Ces deux informateurs ont été particulièrement contents de voir le progrès dans le processus de l'analyse des données et la contribution tangible de leur participation dans le domaine scientifique.

Nous signalons toutefois que cette méthode peut être risquée comme le rappelle Duff, « *if . . . the participant does not like or disagrees with the analysis, chooses to withdraw from the project based on what is shown, or wants to edit or censor his or her original contributions substantially to leave a more favorable impression* »[32]. Avant de communiquer nos propos à nos participants, nous savions que nous courions ce risque. Dans la mesure où nous montrions sans tabou la présence de plusieurs langues et variétés dans les répertoires verbaux de nos participants, nous ne savions pas comment ils allaient réagir en découvrant leur image projetée de cette manière. L'usage des variétés des langues, de l'est ou de l'ouest de l'Inde, a été attesté plusieurs fois lors de l'enquête de terrain, mais thématiser la présence de ces langues auxquelles ne sont pas assignées des valeurs de prestige pouvait surprendre les participants. Dans ce sens, nos propos rejoignent ceux de Duff abordés plus haut. Nous avons eu la chance de pouvoir utiliser cette méthode auprès de nos participants sans qu'il y ait un désaccord entre nous et sans qu'il y ait de demande de modification de nos données. Il convient de souligner cependant que parmi les huit parents auxquels s'adressaient ces communications, seuls deux étaient prêts à coopérer avec nous de cette manière ; nous avons donc peut-être échappé aux réticences des autres participants.

[32] *Ibid*., p. 171.

1.3.5 (iv) Transcription des données et réalisation d'un corpus

Ces familles étant plurilingues, chaque membre a généralement employé plus d'une langue lors de la collecte des données, toutes méthodes confondues. Nous allons nous appuyer sur le codage manuel de *LIDES*[33] (2000) pour la transcription des conversations entre participants. Ce guide, nous semble-t-il, est le plus approprié pour transcrire les données bi- voire plurilingues propres à la communauté indienne migrante. Le logiciel *Transana*[34], qui a pour but de transcrire, d'analyser et d'organiser les données, est notre outil principal. Ce logiciel n'étant pas gratuit, nous avons transcrit une grande partie des conversations en version d'essai.

1.4 Éthique dans la recherche

La recherche qui implique la vie humaine, en particulier celle qui implique des contacts directs avec les participants, soulève des questions d'éthique. En France, nous sommes tenus de nous conformer à la loi de 1978[35] sur l'informatique et les libertés. L'article 8 de cette loi « interdit de collecter ou de traiter des données à caractère personnel qui font apparaitre, directement ou indirectement, les origines raciales ou ethniques, les opinions politiques, philosophiques ou religieuses ou l'appartenance syndicale des personnes, ou qui sont relatives à la santé ou à la vie sexuelle de celles-ci ». Nous n'avons pas posé de questions sur l'origine ethnique de nos participants en termes d'appartenance à une caste. Ensuite, d'après la loi, il est absolument nécessaire que les personnes interrogées donnent leur « consentement exprès » pour que de telles données puissent être recueillies. Notre projet s'articule autour de l'origine, de la trajectoire linguistique et biographique des individus vivant en famille, ainsi que de leurs éventuelles pratiques religieuses dans le but de mieux saisir leurs pratiques langagières et la politique linguistique familiale. Conformément à la loi de 1978 évoquée plus haut, nous nous sommes engagé à respecter la protection des données, le respect de la vie privée des individus, tant à leur domicile que dans leur vie publique et professionnelle. Avant de procéder à la collecte de données, nous avons mentionné l'existence de cette loi à chaque famille et nous leur avons assuré que les informations fournies ne seraient utilisées qu'à des fins scientifiques. Cette explication a été faite par voie de courrier électronique aux familles B

---

[33] Voir http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/mark/lipps/manintro.htm, [réf. du 22 septembre 2010].

[34] http://www.transana.org/, [réf. du 22 septembre 2010].

[35] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068624&dateTexte=20100920, [réf. du 20 septembre 2010].

et C, alors que nous en avons parlé en face à face avec les membres des familles A et D. Nous avons signalé à nos participants que chacun d'eux était libre d'abandonner leur engagement dans notre recherche à tout moment. Nous avons obtenu l'accord verbal des enquêtés après leur avoir expliqué les modalités de notre recherche, et en particulier, des questions sensibles qui pourraient être abordées lors de la collecte de données. Ils avaient donc le droit de ne pas répondre à une question s'ils la jugeaient sensible ou confidentielle. Les questions concernant les proches, tels que les parents et les frères et sœurs, ont été largement passées sous silence pour la première génération, notamment dans le cas des FAM A et FAM D. Sur la question des origines ethniques des personnes interrogées, qui est qualifiée de « sensible » dans la loi 1978, Héran (2005 : xxxi) remarque « que les instances chargées d'évaluer la légitimité de ce type de questionnement, . . . n'ont jamais fait opposition à ces questions . . . ». L'auteur considère que « le recueil du consentement écrit des personnes interrogées » n'est pas nécessaire. Toutefois, nous avons préparé un formulaire de consentement et nous avons demandé aux parents de chaque famille de nous le rendre après l'avoir lu et signé. Nous avons reçu les formulaires de consentement de la FAM C (dans un délai de deux semaines) et de la FAM B (dans un délai d'un mois), alors que les membres des FAM A et D ne leur ont pas suffisamment accordé d'importance pour qu'ils nous le renvoient. Nous nous sommes contenté d'un accord verbal dans la mesure où nous avons garanti leur anonymat.

Résumé et conclusion

Nous avons évoqué dans ce chapitre les différentes méthodes, outils et techniques que nous avons déployés en vue de la production de données au cours des enquêtes dans les familles indiennes immigrantes. Les différentes approches que nous avons entreprises ont aidé à recueillir les informations complémentaires. Du point de vue de l'approche monographique, nous avons d'abord tenté d'expliquer les objectifs de notre projet de recherche et ensuite nous avons mis en exergue les différentes modalités sur lesquelles s'articule cette étude doctorale.

L'approche ethnographique nous a permis de récolter des renseignements complémentaires sur les pratiques langagières de nos participants en vérifiant la validité des données déclaratives et en les enrichissant. L'ethnographie nous a appris à nous détacher des questions de compétences linguistiques, car sa démarche d'analyse est à la fois descriptive, exhaustive et rétrospective, ce qui permet en fait de prendre en compte dans une perspective holistique tous les faits culturels participant au quotidien d'un individu.

En ce qui concerne notre approche sociolinguistique, nous pouvons dire qu'elle est davantage une sociologie des langues qu'une linguistique des pratiques langagières, même si ces dernières sont bien évidemment au centre de notre recueil de données. La sociolinguistique telle que nous la comprenons dans cette recherche essaye d'articuler les questions de pratiques langagières des familles migrantes avec celles qui ont trait aux idéologies linguistiques, aux politiques linguistiques familiales et aux régimes linguistiques des différents pays, sans dissimuler les éventuels conflits entre ces différentes dimensions.

Nous espérons que cette étude empirique au sein de familles migrantes indiennes pourra être utile, non seulement pour documenter la réalité sociolinguistique de ces familles dans un but scientifique, mais également pour mieux faire connaitre la réalité telle qu'elle est vécue par les premiers concernés, les migrants eux-mêmes. Cette étude s'adresse donc aussi aux différents responsables qui prennent des décisions de politique linguistique touchant directement le quotidien des communautés migrantes, en particulier de la diaspora indienne.

Chapitre 2

Profil sociolinguistique des familles indiennes migrantes et pratiques langagières familiales

Introduction

Issus d'une région multilingue, les parents déclarent plusieurs langues dans leurs répertoires linguistiques. Ce qui est une pratique inhabituelle dans les pays européens de tradition monolingue est une pratique ordinaire dans les pays d'Asie, notamment en Inde. Pour mieux saisir tous les enjeux de la pratique langagière familiale dans le contexte migratoire des ménages au sein desquels se déroule notre étude, il convient d'abord de s'interroger sur les différentes étapes dans la constitution des répertoires verbaux. Autrement dit, il s'agit d'examiner l'ensemble des moyens produit par des circonstances variées, les raisons pour lesquelles les participants mettent en œuvre, dans leurs parcours, des pratiques et des attitudes linguistiques propres à chacun d'eux. La trajectoire linguistique, en particulier pour les parents, sera dégagée par un inventaire des langues apprises et/ou utilisées depuis la naissance jusqu'à l'installation dans le pays d'accueil. Ainsi, nous tenterons de présenter une biographie linguistique complète de chacun des participants, avant de conclure ce chapitre en détaillant le répertoire linguistique de chaque membre de ces familles indiennes.

2.1 Contexte de départ : l'Inde

Les quatre familles indiennes sont issues de quatre États du nord de l'Inde plus ou moins homogènes du point de vue des langues. Nous présentons ci-dessous deux cartes linguistiques[36], d'une part, de l'Inde du Nord et de l'Ouest, et d'autre part, de l'Est et du Nord-est. Nous avons mis en évidence les noms des régions d'où sont issues les familles indiennes.

[36] Moseley et Asher (1994 : 219).

Figure 2 : Carte linguistique de l'Inde du Nord et de l'Ouest

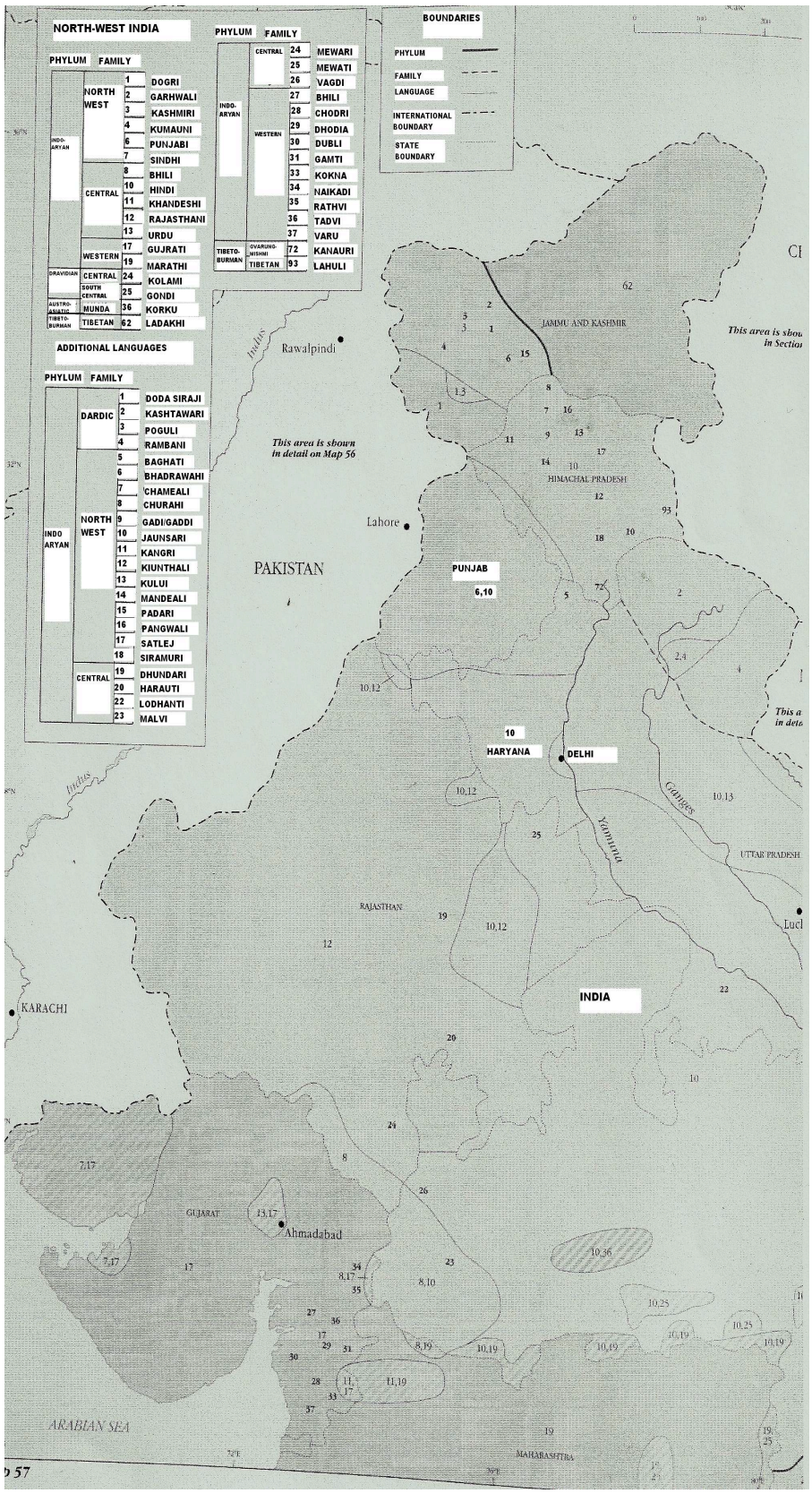
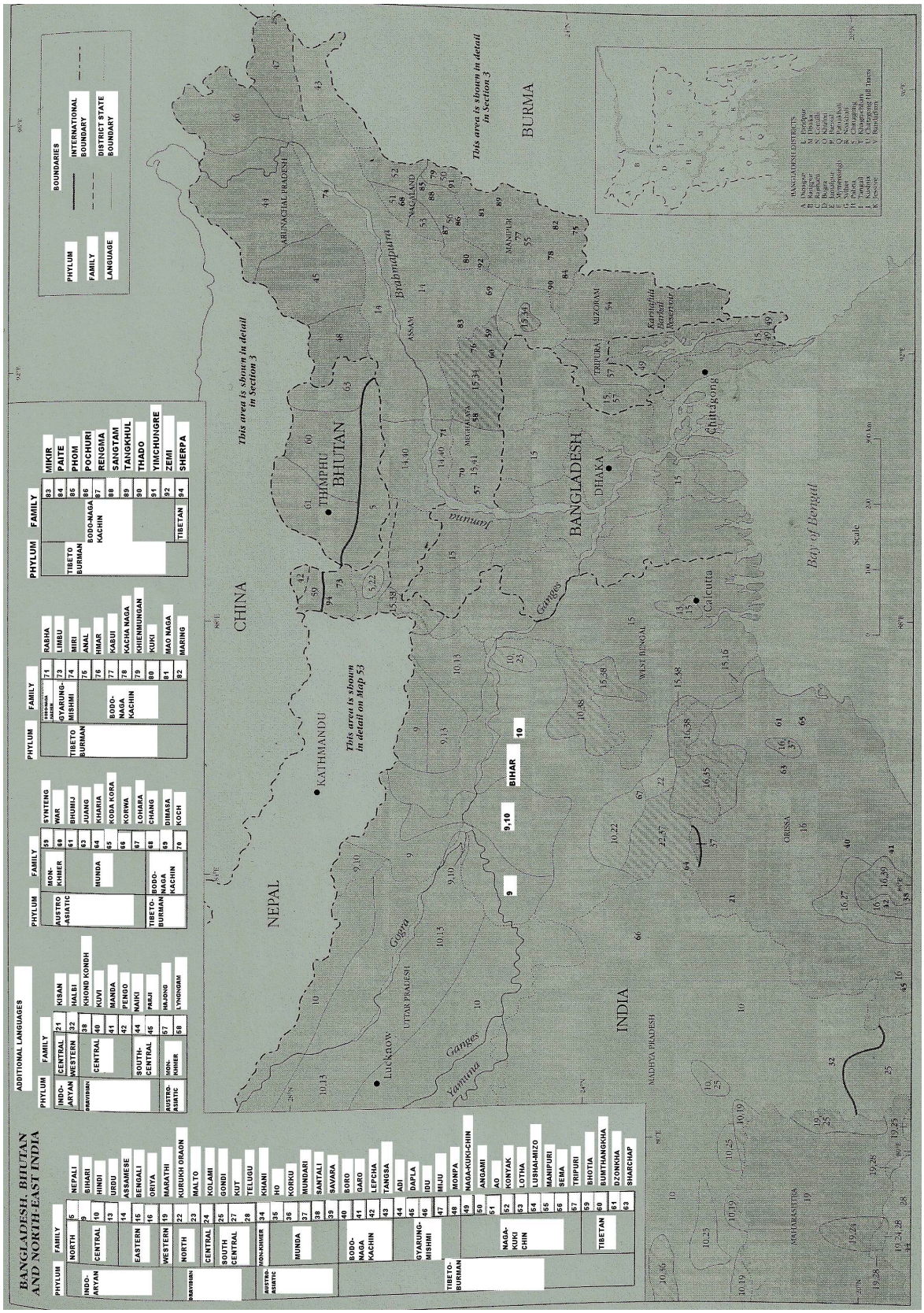


Figure 3 : Carte linguistique de l'Inde de l'Est et du Nord-est



2.2 Profil sociolinguistique des familles – origines, trajectoire, ressources langagières et pratiques déclarées

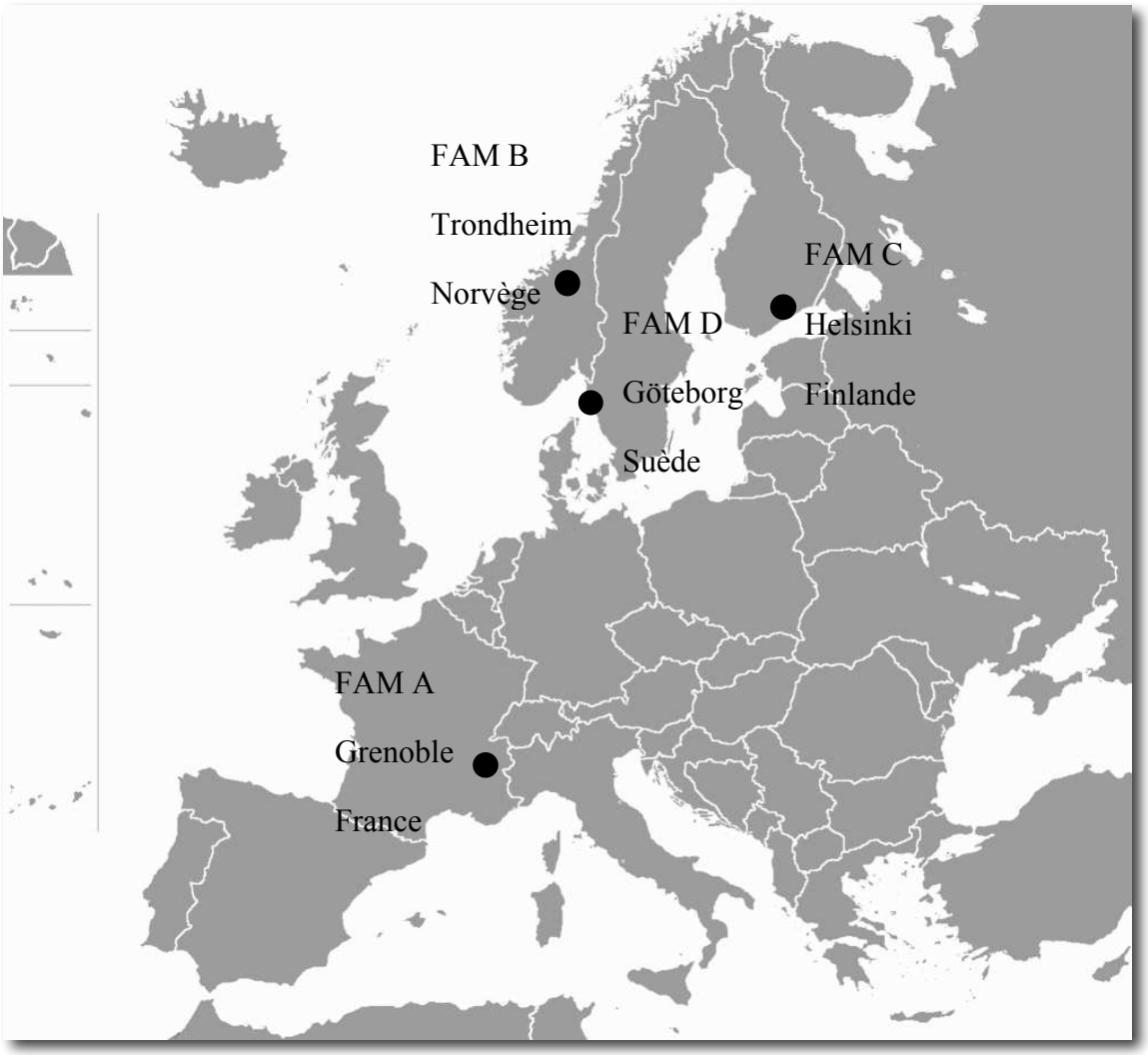
Dans cette partie, nous tracerons la trajectoire linguistique des familles migrantes, depuis la naissance des parents jusqu'à leur migration en Europe. En fonction des informations fournies par les participants, nous recenserons leurs ressources langagières. Par ce terme, nous entendons l'accès aux langues et cultures qui permet à l'individu de construire et développer différents codes linguistiques dans son répertoire verbal. Le milieu où l'on habite, celui dans lequel on fait des études, et plus tard, où l'on travaille, représente différentes *couches* de socialisation, et chaque couche est susceptible de laisser une trace linguistique et discursive dans le répertoire verbal.

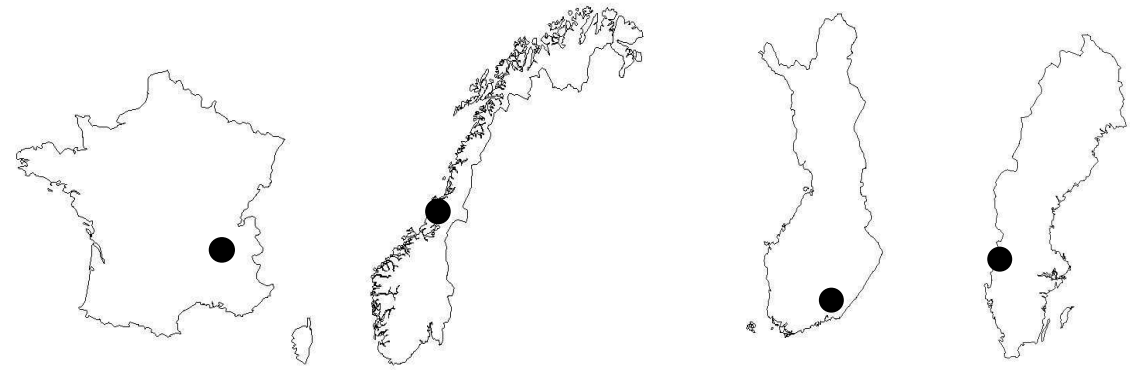
Nous évoquerons très brièvement ici la politique linguistique de chacun des États dont sont originaires les familles, afin de mieux saisir les différents choix et les différentes pratiques langagières présentes dans le milieu d'origine des participants, en l'occurrence, pour la première génération. Nous nous attacherons ensuite à examiner de plus près à quel degré nos participants sont exposés aux diverses ressources langagières et quelles sont les démarches entamées par eux-mêmes ou par leurs parents dans la mobilisation, voire l'articulation de ces ressources. Il conviendra, par la suite, de dégager de quelle façon les ressources langagières ont été exploitées ou mises en application par chacun de ces participants, sur la base des pratiques déclarées et/ou observées.

Figure 4 : Lieux d'origine des familles immigrantes[37]

[37] Source : http://www.world-geographics.com/cfg/public/_lib/img/maps/asia/map_of_india_states.png, [réf. du 15 avril 2010].

Figure 5 : Pays de migration et d'installation des familles indiennes en Europe[38]





FAM A	FAM B	FAM C	FAM D
Grenoble	Trondheim	Helsinki	Göteborg
France	**Norvège**	**Finlande**	**Suède**

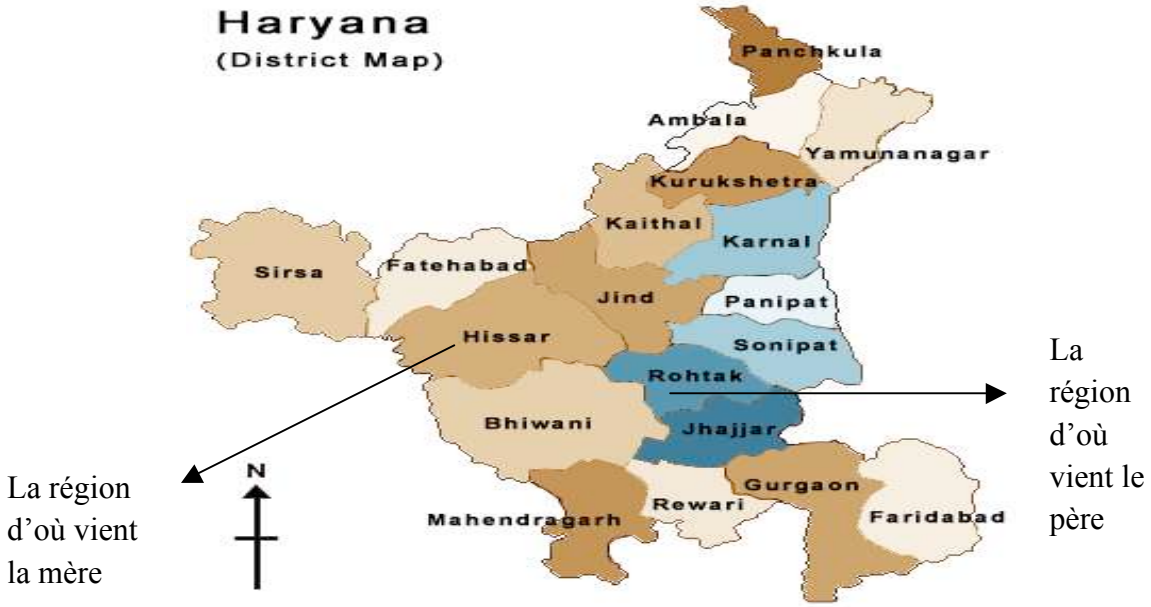
[38] Source : http://commons.wikimedia.org/wiki/File:EU27-2007_European_Union_map.svg?uselang=fr, http://geography.about.com/library/blank/blxindex.htm#f, [réf. du 15 avril 2010].

2.2.1 FAM A – de l'Haryana à l'Isère

Cette famille se compose des deux parents et de deux enfants lors de notre enquête réalisée de 2003 jusqu'en 2008. Le père (dorénavant KAM) est décédé cette année-là près de Grenoble, à l'âge de 52 ans.

La migration familiale débute à l'arrivée du père dans la région Rhône-Alpes en 1982. Il est alors âgé de 27 ans. Nous n'avons pas d'information sur les raisons qui le poussent à quitter son pays, ni sur les circonstances de son arrivée en Europe et finalement en France. Le père a préféré ne pas parler de ce sujet. À une occasion, il nous raconte qu'il a été invité par un ami indien en France pour travailler avec lui dans son garage. Il déclare par la suite avoir exercé plusieurs petits-boulots dans les villes de Lyon, Villeurbanne, Annecy, Voiron, Genève, avant de s'installer de façon permanente à Grenoble. Il s'intéresse au commerce des objets artisanaux indiens et lance une entreprise d'import-export à Grenoble.

Figure 6 : La carte[39] de l'État de l'Haryana



Le père est originaire de l'Haryana, un État à l'ouest de l'Inde. Autrefois, l'Haryana faisait partie d'un autre État, le Pendjab, qui a été divisé en deux parties, en raison d'un conflit linguistique[40], suite à la demande de la communauté sikhe (Quraishi, 1985 : 9).

---

[39] http://topnews.in/law/files/map_haryana11_0.gif, [réf. du 1 mars 2011].

[40] Pour plus de détail au sujet de la naissance de l'État du Pendjab, voir Yadav (2002 : 208-211).

Trois ans après la création de cet État, la langue hindie a été déclarée langue officielle à des fins commerciales en 1969 (Malik, 1992 : 141). L'ourdou et le pendjabi sont également parlés dans cet État. Le pendjabi est la deuxième langue officielle de l'Haryana. Les parlers régionaux pratiqués par les habitants peuvent être divisés en deux groupes : l'hindi occidental et l'hindi oriental. Dans le premier, sont classés les dialectes comme le bangaru, le braja et l'ambalavi, alors que l'ahirwati, le mewati et le bagri (Yadav, 2002 : 244) font partie du second. Selon Gordon et Grimes (2005 : 364), il n'y a pas d'intercompréhension entre l'haryanvi et l'hindi, mais elle existe entre l'haryanvi et d'autres parlers régionaux. Les emprunts à l'anglais sont très répandus dans les langues de cet État et la pratique de l'anglais y est aussi notée[41].

D'après Yadav (2002 : 244), les variétés de l'Haryana ont plusieurs dénominations selon la localité et la caste où elles sont parlées. Dans la région d'origine du père, le bangaru est aussi appelé jatu ou haryanvi[42]. Dans les questionnaires et ensuite lors des entretiens avec les membres de la famille A, tous les membres ont mentionné l'haryanvi comme une des langues de leur répertoire, et plus précisément comme langue maternelle[43] pour les parents.

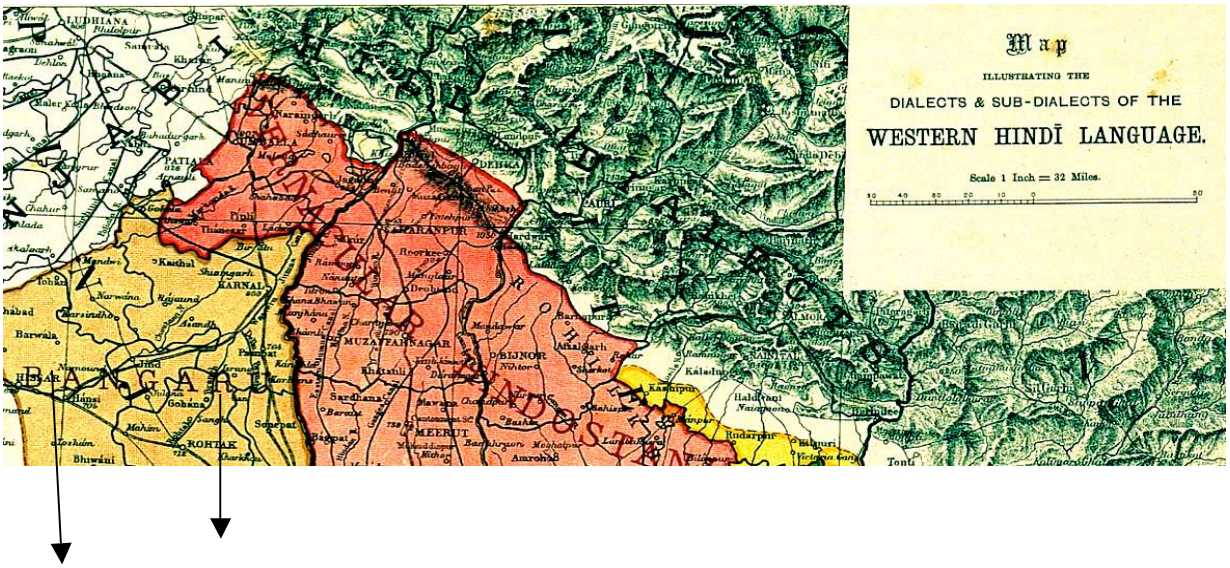
---

[41] *Cf.* Malik (1992).

[42] Dans sa présentation statistique des langues indiennes, Grierson ([1903] (1994) : 1) nomme cette langue « *Hariani* ». On utilisera le terme plus contemporain de "haryanvi" comme le font les membres de la famille A, et comme il est dans l'usage courant au sein de l'administration indienne, puisque l'enquête menée sous la direction de Grierson a été effectuée entre 1894 et 1928. *Cf.* http://www.joao-roiz.jp/LSI/, [réf. du 24 avril 2011]

[43] D'une manière globale, nous employons le terme "langue première" pour "langue maternelle". Nous ne pensons pas, d'ailleurs, que ce sont les termes qui signalent exactement le même sens. Dans un contexte indien, l'usage du terme "langue maternelle" est très courant, tant parmi les habitants qu'au sein des instances gouvernementales. Nous excluons l'usage de ce terme au vu de sa définition ambigüe, confuse, voire discriminatoire, tel qu'il est employé lors des recensements en Inde : « la langue parlée dans l'enfance par la mère à la personne. Si la mère était morte pendant l'enfance, la langue parlée dans la maison serait notée comme la langue maternelle. . . .) » (http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/gen_note.htm). On pourra ici se demander ce qu'il en est de la langue du père. Certes, comme le signale Urbain (1982 : 19), la langue du père renvoie « à la langue de la ville et à l'espace de tous les pouvoirs », mais elle n'a jamais été nommée "langue paternelle" en raison des aspects idéologiques critiquables de l'association entre la puissance étatique et la puissance paternelle. Ensuite, le fait de reformuler langue maternelle par langue parlée à l'intérieur de la maison en cas d'absence de la mère montre, selon Urbain (*Ibid*., p.18), que « la langue maternelle est avant tout une langue domestique tenue en marge de la vie collective qui, comme la femme, n'a aucune vertu performative professionnelle juridique ou politique ». Manjulakshi (2004) explique également que "maternelle" est employé métaphoriquement pour attribuer les qualités de « primauté et intimité ». Dans la plupart des écrits sociolinguistiques, la langue maternelle n'est pas définie et elle est prise comme synonyme de "langue première". Par langue première, nous entendons, tout simplement la première langue que l'enfant apprend à parler dans son milieu familial. Dans une situation multilingue, il est possible que l'enfant soit exposé à au moins deux langues simultanément, comme certains participants à notre étude, dont l'ourdou et l'hindi sont des langues premières. Cependant, ils ne déclarent qu'une seule langue en tant que langue première, par souci d'affiliation à une communauté de parole, ou à une ethnie, ou à une religion. Mallikarjun (2001) souligne cette problématique dans le cas des familles musulmanes de Tamil Nadou ou de Kerala, qui déclarent l'ourdou au lieu du tamoul ou du malayalam, par souci de mettre en avant leur appartenance religieuse. D'après cet auteur, le terme "langue maternelle" est un concept flou et il donne un exemple emprunté du travail de Thirumalai (1979) où des parents issus de la région tamoule ne parlent pas tamoul avec leurs enfants, alors que ces derniers déclarent le tamoul comme langue maternelle, bien que n'ayant aucune connaissance dans cette langue. On remarque aussi une tendance analogue parmi les Finlandais de langue suédoise qui déclarent le suédois comme leur langue maternelle, même s'ils ont une compétence linguistique plus élevée en finnois. Liebkind *et al*. (2007 : 5) notent que le choix d'une "langue maternelle" par les Finlandais montre que les locuteurs « *can have different and very personal motives* ». Ces exemples sont très révélateurs de la complexité référentielle de l'expression "langue maternelle" et montrent l'intérêt de distinguer *langue maternelle* de *langue première*. Nous emploierons le terme "langue maternelle" pour mettre en évidence son usage par les participants.

Figure 7 : La variété bangarue et la région natale des parents de la FAM A



Le parler régional bangaru est répandu dans la région de la mère (flèche de gauche) et du père (flèche de droite).

Cet atlas[44] linguistique de la partie ouest de l'Inde montre la présence de la variété bangarue dans l'État de l'Haryana. Le père est originaire de Rohtak, alors que sa femme vient d'Hissar, à l'ouest de Rohtak. Les parents de cette première génération sont aussi originaires des villes, c'est-à-dire que les parents du père viennent de Rohtak, tandis que les parents de la mère viennent d'Hissar.

KAM déclare en outre l'hindi, le pendjabi, l'anglais, le népalais et le français comme des langues dans lesquelles il a des connaissances. L'anglais a été appris comme matière obligatoire à l'école et il a continué ses études supérieures dans cette langue. L'hindi et le pendjabi ont été appris à la fois à l'école et grâce à des contacts avec les gens de son réseau en Inde du Nord. Enfin vient le français dont il n'avait aucune connaissance avant d'arriver en France. D'après lui, il l'a appris en deux ou trois ans "sur le tas" grâce à ses contacts avec les habitants, en particulier du sud-est de la France.

La mère (SUN) partage la même langue première que son mari. Elle déclare ainsi l'haryanvi comme sa langue "maternelle"[45]. Elle parle également l'hindi, l'anglais et le français. SUN a

[44] Source : Grierson ([1903] 1994).

[45] On peut dire qu'il s'agit plus probablement du bangaru, variété de l'haryanvi que les deux parents n'ont pas mentionné dans le recueil de données. À une occasion, le père nous confie que son haryanvi est différent de celui de son ami indien qui

aussi des connaissances de la langue pendjabie qu'elle a dû entendre dans son réseau, soit dans sa ville natale, soit à l'université en Inde. L'apprentissage de l'hindi et de l'anglais a commencé pour elle à l'école (scolarisation en hindi, avec l'anglais comme langue seconde obligatoire). Plus tard, elle passe une licence d'anglais en Inde. Suite à son mariage à l'âge de 22 ans, elle rejoint son mari à Grenoble en 1990. Lors de son arrivée en France, elle n'avait aucune connaissance de la langue française. Elle s'est inscrite au *Centre universitaire d'études françaises* de Grenoble, et en parallèle, a pris des cours particuliers avec une amie de son mari. Son apprentissage formel du français s'est déroulé pendant deux ans. Puis, elle s'est inscrite en licence d'anglais en 2001 à l'université de Grenoble III.

SUN déclare qu'elle ne s'est pas engagée en Inde dans une vie professionnelle. Comme elle y avait obtenu une licence d'anglais, elle a désiré reprendre le même cursus dans le nouvel environnement francophone. Suite à une demande d'emploi déposée auprès du rectorat de l'académie de Grenoble, elle a réussi à trouver un travail comme assistante d'anglais dans un lycée. SUN a exercé ce travail pendant un an avant de se consacrer uniquement à ses études d'anglais. Après avoir obtenu cette deuxième licence d'anglais, elle s'inscrit en master en 2004 et réussit la première année. Au mois de juillet 2005, elle rentre en Inde avec ses deux enfants afin de les scolariser dans une école indienne. La mère a donc abandonné ses études dans ce mouvement migratoire inversé. Elle n'a pas rédigé son mémoire de master et ne l'a pas terminé à ce jour.

En Inde, la mère et ses enfants s'installent à Gurgaon, une ville dans l'État de l'Haryana, considérée comme une ville périphérique de New Delhi. La mère y joue un rôle très actif dans l'éducation et la socialisation linguistique de ses enfants, alors que le père assure les besoins économiques de la famille en continuant de travailler à Grenoble. Dans un premier temps, SUN enseigne le français en classe de troisième et de seconde dans l'école où sont scolarisés ses deux enfants. Ensuite, elle ouvre son propre institut de langue française en donnant des cours de français, du niveau débutant au niveau avancé. Suite au décès de son mari en 2008, elle reprend ses affaires en France tout en gérant son institut à Gurgaon.

Les deux enfants de la FAM A sont nés en France. L'ainée (IPS) est née en 1991 et son frère (ANM) en 1994. IPS déclare l'haryanvi comme sa langue maternelle, et présente le français et l'anglais comme des langues dans lesquelles elle se trouve à l'aise. ANM déclare le français

---

vient du même État que lui, mais qui vit dans une autre partie de l'Haryana. C'est à partir de cette information que nous nous sommes intéressé à la variété parlée par le père et la mère de la FAM A.

comme sa langue maternelle et l'anglais comme sa deuxième langue. La trajectoire de scolarisation et de socialisation des enfants peut être scindée en deux périodes : la première, avant leur départ pour l'Inde, et la seconde, après l'installation en Inde. Dans la première partie, les enfants sont scolarisés dans une école française à Grenoble, puis sont inscrits dès la sixième dans la section anglaise du lycée international de Grenoble. Les parents ont opté pour cette voie bilingue et biculturelle. En Inde, les parents les ont inscrits dans une école de langue anglaise. La fille ainée a fait ses études jusqu'à la troisième en France, mais recommence la quatrième en Inde, car selon la mère, le niveau est plus élevé dans ce pays. Il en va de même pour ANM qui redouble sa cinquième en Inde.

Les ressources langagières mises à la disposition des enfants lors de leurs insertions scolaire et sociale en Inde provoquent une mutation considérable dans leurs pratiques langagières. Les enfants emploient de plus en plus la langue hindie comme langue première, comme ils le déclarent lors d'un entretien à leur retour en France, après un séjour de deux ans en Inde. Ils déclarent également de bonnes notions en pendjabi et en haryanvi, à force d'entendre ces langues dans leur entourage.

Figure 8 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM A en 2008

Membres de la FAM A	KAM (le père)	SUN (la mère)	IPS (la fille)	ANM (le garçon)
Naissance (année et lieu)	1955 Haryana, Inde.	1968 Haryana, Inde.	1991 Grenoble, France.	1994 Grenoble, France.
Décès	2008 à l'âge de 52 ans			
Âge en 2008	52 ans	40 ans	17 ans	14 ans
Migration (année et âge à l'arrivée en France)	1982 27 ans	1990 22 ans		
A vécu en France pendant	25 ans jusqu'en 2008	15 ans jusqu'en 2005	14 ans jusqu'en 2005	11 ans jusqu'en 2005
Retour en Inde		Depuis 2005	Depuis 2005	Depuis 2005
Situation socio-professionnelle ou scolarisation	Homme d'affaires	Femme d'affaires/ Formatrice en anglais/français	Terminal	3e
Langue-s première-s	Haryanvi	Haryanvi	Haryanvi[46] Français (en 2004) Hindi (en 2007)	Français (en 2004) Hindi (en 2007)
Langue-s parlée-s avec leurs parents	Haryanvi	Haryanvi	Français /Anglais Hindi (à partir de 2005)	Français/Anglais Hindi (à partir de 2005)
Langue-s parlée-s avec leurs enfants	Français/Anglais Haryanvi Hindi	Français/Anglais Haryanvi Hindi		
Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école	Français	Anglais Français	Français Anglais et Hindi (à partir de 2005)	Français Anglais et Hindi (à partir de 2005)
Langue-s parlée-s au foyer[47]	Haryanvi Hindi Français Anglais	Haryanvi Hindi Français Anglais	Français Anglais Hindi	Français Anglais Hindi
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays de migration	Français	Français	Français	Français
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays d'origine	Haryanvi Hindi Anglais	Haryanvi Hindi Anglais	Hindi Anglais	Hindi Anglais
Autre-s langue-s déclarée-s	Pendjabi, Népali	Pendjabi		
Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête	Sanscrit	Sanscrit		
Nationalité	Indienne	Indienne	Indienne	Indienne

[46] La fille ainée déclare l'haryanvi comme langue "maternelle" alors qu'elle ne le parle pas du tout. Cela atteste, d'une part, son rattachement et son affection pour son pays d'origine, ou du moins pour le groupe langagier de ses parents, et d'autre part, cela lui donne un moyen d'afficher son identité.

[47] À partir de 2005, l'usage du français est devenu rare au sein du foyer, comme nous avons pu le constater lors de nos visites. Il est remplacé par l'hindi, langue unique de communication dans l'espace familial.

2.2.2 FAM B – du Bihar au Sør-Trøndelag

La famille installée en Norvège est composée des deux parents et de quatre enfants. La migration familiale débute, pour ce ménage, à l'initiative du père qui vient en Norvège pour préparer un doctorat en ingénierie du pétrole. Sa femme et leurs deux premiers enfants le rejoignent dès le début de ses études ; les deux autres enfants sont nés dans le pays de migration.

Figure 9 : État du Bihar[48]

Le père (FAZ) est originaire de l'État du Bihar qui se trouve à l'est de l'Inde. La langue officielle de cet État est l'hindi et sa deuxième langue officielle est l'ourdou. Le bhojpouri, le maithili et le magahi sont également parlés dans cet État ; ces trois langues sont regroupées par Grierson ([1903] 1994 : 3) sous l'appellation de bihari[49].

FAZ est né à Patna. Il déclare l'ourdou comme langue "maternelle", puis l'hindi et l'anglais qu'il a appris à l'école. Dans le milieu où FAZ a grandi, notamment à Patna et ensuite à Lucknow, les langues principales sont l'hindi et l'ourdou. Dès son plus jeune âge, il apprend à

[48] Source : http://www.india-travelinfo.com/india-maps/bihar-map.htm, [réf. du 13 avril 2012].

[49] La dénomination de langue bihari a été vivement critiquée par un linguiste indien, Mishra (1969 : 270) qui relève que ce nom n'est jamais attesté dans la littérature et qu'il n'est utilisé par personne. Cette dénomination purement savante entre en conflit avec les représentations et le vécu linguistiques des locuteurs.

lire l'arabe coranique et l'ourdou à la maison. Lors de son séjour à Bénarès et à Lucknow, FAZ apprend le sanscrit pendant deux ans. À l'âge de 10 ans, il part pour Londres avec ses parents, où il continue à apprendre l'anglais et il choisit le français parmi les langues étrangères proposées par son école. Il y habite deux ans (1970-1972). De retour en Inde, il continue ses études, en anglais, dans une école à Lucknow. Pour ses études supérieures en ingénierie, FAZ s'inscrit dans une grande école prestigieuse où l'enseignement est effectué en anglais, alors que les interactions entre étudiants et enseignants se déroulent en anglais et en hindi. À l'issue de ses études, FAZ commence à travailler comme ingénieur dans l'État du Maharashtra à Mumbai High où il séjourne pendant neuf mois. Ensuite, il est embauché à Sourat, dans l'État du Goujarat, où il apprend "sur le tas" le goujarati, langue officielle de l'État. Il y séjourne de 1987 à 1996. En 1996, FAZ s'inscrit en tant que doctorant dans une université en Norvège. Il y apprend le norvégien[50], mais continue à faire ses travaux de recherche en anglais. Après l'obtention de son doctorat en six ans, FAZ trouve du travail dans une entreprise créée par son directeur de recherche, d'origine américaine. Dans la dernière étape de sa trajectoire qui aboutit à Trondheim, FAZ continue à travailler dans cette même entreprise où sa langue de travail est uniquement l'anglais.

La mère (ASF) de la FAM B vient de la même ville que son mari. Elle déclare l'ourdou comme langue première ; son apprentissage de l'hindi et de l'anglais a commencé à l'école où la langue de scolarisation est l'ourdou. Elle poursuit sa scolarité jusqu'à l'âge de 18 ans et obtient un baccalauréat en sciences humaines et sociales. En 1990, à l'âge de 18 ans, elle se marie avec FAZ, de dix ans son ainé. Son mariage lui procure, pour la première fois, l'occasion de sortir de Patna. Elle suit son mari tout d'abord à Sourat, dans l'État du Goujarat, où elle apprend un peu le goujarati. Puis, elle rejoint en 1996 son mari à Trondheim, avec ses deux enfants. Elle y apprend le norvégien pendant quatre mois dans le cadre d'un programme subventionné par l'organisme des allocations sociales. Étant donné qu'elle ne s'est pas engagée professionnellement en dehors de la maison, ASF n'a pas eu l'occasion de pratiquer ni de continuer sa formation en norvégien. Elle a travaillé en 2001 comme garde d'enfant, ce qui lui a donné l'occasion de se lancer en norvégien. En 2006, ASF reprend l'apprentissage formel du norvégien à raison de deux cours par semaine. Lors de plusieurs déplacements à l'étranger et en Inde, pendant les vacances et les fêtes avec sa famille, ASF développe une compétence de compréhension orale en anglais, mais d'après elle, le parle très peu.

---

[50] Dans l'ouest de Norvège où s'installe le père, la variété nynorsk est prévalente. Il est probable que FAZ ait appris cette variété à l'écrit et plus tard à l'oral. Nous pouvons aussi supposer que cela peut être le cas de l'ensemble des membres de la famille qui à leur arrivée vont apprendre et parler le nynorsk.

Les deux premiers enfants de la fratrie sont des garçons nés en Inde et les deux dernières sont des filles nées en Norvège. RAF, le fils ainé, est né en 1991. Il avait cinq ans quand il arrive en Norvège alors que son frère MUS, né en 1994, avait un an et demi. Le premier est allé pendant deux ans dans une école en Inde avant de rejoindre son père à Trondheim. Lors de cette première scolarisation, il est exposé à l'anglais à l'école, y apprend également l'hindi et parle en ourdou avec ses camarades. Il déclare l'ourdou comme sa langue première. En Norvège, les parents l'inscrivent d'abord dans une crèche anglaise et ensuite dans une école norvégienne. Il apprend donc l'anglais et le norvégien comme langues obligatoires et le français comme langue étrangère à son école. RAF déclare également l'hindi comme une des langues de son répertoire verbal et reconnait une connaissance limitée de l'arabe coranique. En 2007, il est en seconde. Son petit frère MUS cite les mêmes langues que son frère ainé à l'exception du français. Dans l'ordre : l'ourdou, le norvégien, l'anglais et l'hindi. Son apprentissage de l'hindi n'a pas été initié à l'école, comme c'est le cas pour son frère, mais la proximité entre l'hindi et l'ourdou, plusieurs voyages en Inde, et les nombreux emprunts à cette langue dans le discours des parents lui ont rendu cette langue familière.

Les filles sont nées en 2000 et 2003. La troisième enfant, ZAN, est en CE1 alors que la dernière, ZAR, va à la crèche en langue anglaise. ZAN cite l'ourdou comme langue première ; le norvégien et l'anglais sont les deux autres langues qu'elle apprend à son école. Pour ZAR, la connaissance de la langue se limite à l'ourdou qu'elle entend à la maison et au norvégien de la crèche. Cependant, le père précise que, dans la crèche, les instituteurs s'adressent aux enfants en norvégien, mais que des activités ludiques et didactiques sont menées en anglais.

Figure 10 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM B en 2007

Membres de la FAM B	FAZ (le père)	ASF (la mère)	RAF (1er enfant)	MUS (2e enfant)	ZAN (3e enfant)	ZAR (4e enfant)
Naissance (année et lieu)	1962 Patna, Inde.	1972 Patna, Inde.	1991 Sourat, Inde.	1994 Sourat, Inde.	2000 Trondheim, Norvège.	2003 Trondheim, Norvège.
Âge en 2007	45 ans	35 ans	16 ans	13 ans	7 ans	4 ans
Migration (année et âge à l'arrivée en Norvège)	1996 34 ans	1996 24 ans	1996 5 ans	1996 1 an et demi	-	-
Résidant en Norvège depuis	11 ans	11 ans	11 ans	11 ans et demi	7 ans	4 ans
Situation socio-professionnelle ou scolarisation	Ingénieur	Femme au foyer/ Petits-boulots	Seconde	5e	CE1	Crèche
Langue-s première-s	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou
Langue-s parlée-s avec leurs parents	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou
Langue-s parlée-s avec leurs enfants	Ourdou	Ourdou				
Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école	Anglais/ Norvégien	Norvégien	Norvégien	Norvégien	Norvégien	Norvégien
Langue-s parlée-s au foyer	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays de migration	Anglais/ Norvégien	Norvégien	Norvégien	Norvégien	Norvégien	Norvégien
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays d'origine	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Anglais
Autre-s langue-s déclarée-s	-	-	Français	-	-	-
Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête	Arabe coranique	Arabe coranique	Arabe coranique	Arabe coranique	Arabe coranique	Arabe coranique
Nationalité	Indienne	Indienne	Indienne	Indienne	Indienne	Indienne

2.2.3 FAM C – du Bihar au Etelä-Suomenlääni

Cette famille est composée des deux parents et de deux enfants. Ils habitent à Helsinki. Dans le cas de cette famille, la trajectoire migratoire débute avec le père qui arrive à Helsinki en 2001 pour travailler dans une grande entreprise de télécommunication. La mère le rejoint plus tard avec son premier enfant âgé de 3 ans ; l'autre naitra en Finlande trois ans plus tard.

Figure 11 : État du Bihar avec les noms de villes[51]

La ville où sont nés et où ont grandi les parents de la FAM C

Le père (YAS) vient du même État (Bihar) et de la même ville (Patna) que les parents de la FAM B. YAS est né en 1972 à Patna, mais ses parents sont originaires de Chapra, une ville sur la rive du Gange opposée à celle de Patna. On relève des indices vernaculaires de ses parents dans ses pratiques langagières. Il déclare l'ourdou comme langue première ("maternelle") et l'hindi comme deuxième langue. Il commence à apprendre l'hindi et l'anglais à l'école ; cet apprentissage durera sept ans. En 1980, à l'âge de 7 ans, YAS part pour l'Algérie avec ses parents, car son père a été embauché à Alger en tant qu'enseignant dans une université. Lors de son séjour qui durera deux ans, YAS est inscrit dans une école arabe où il apprend l'arabe et le français. Lors de son retour à Patna, sans ses parents qui restent en Algérie, YAS se retrouve dans une école où la scolarisation est en hindi. Il vit chez une de ses tantes. À l'âge de 18 ans, YAS s'inscrit dans une faculté d'ingénierie à New Delhi, où son père a été nommé professeur après être rentré d'Algérie. YAS obtiendra son diplôme d'ingénieur en 1994. Les langues hindie et ourdoue dominaient dans l'environnement du campus où il menait ses études et dans

[51] Source : http://www.all-indiatravel.com/india-map/bihar-map/index.html, [réf. du 28 février 2011].

son quartier de New Delhi, alors que les cours sont principalement donnés en anglais par les enseignants. Tous les livres de son cursus sont en anglais. Pendant un an, YAS travaille à Faridabad, une ville périphérique de New Delhi, en tant qu'ingénieur. En 1995, il part en Malaisie pour préparer un master en ingénierie mécanique à Kuala Lumpur. L'enseignement est en anglais dans sa nouvelle faculté et il y continue à fréquenter les gens de son pays d'origine avec lesquels il parle en ourdou, hindi, ou en anglais. YAS apprend le bahasa malaysia comme une matière obligatoire de son master en vue de l'obtention de son diplôme d'ingénieur. Vers la fin de ses études en Malaisie, YAS se marie en 1997, avec une femme de sa ville natale, à Patna. Il revient cependant en Malaisie sans sa femme pour obtenir son diplôme de master. Ensuite, YAS signe un contrat doctoral dans une faculté à Cork en Irlande pour une durée de trois ans. En 2001, il abandonne sa thèse et se fait embaucher par une grande entreprise de télécommunication en Finlande. Ainsi, celle-ci est son troisième pays de séjour et deviendra pour les dix prochaines années son pays de résidence. La langue sur le lieu de travail est l'anglais. Il n'apprend pas le finnois, mais il développe quelques notions de base (les salutations, les échanges courts et quelques éléments du lexique) dans cette langue. Vers la fin de l'année 2008, YAS subit un licenciement économique comme mille autres salariés de la même entreprise. Après deux ans de chômage, YAS commence à travailler dans des projets de recherche à l'université d'Helsinki. Plus tard en 2010, il obtient un financement pour entamer sa thèse.

ERA, sa femme, est née en 1978 à Patna. Elle déclare l'ourdou comme première langue et l'hindi comme deuxième. Son apprentissage de l'anglais et de l'hindi se fait à l'école alors que celui de l'ourdou se fait à la maison. Elle fréquente plusieurs écoles où la scolarisation est en anglais, jusqu'à l'âge de 14 ans ; ensuite, sa scolarisation se poursuit en ourdou. Avec ses camarades ainsi qu'avec ses enseignants, elle communique en hindi et en ourdou. À l'âge de 19 ans, en 1997, suite à un arrangement entre leur famille, ERA se marie avec YAS. Elle continue à faire ses études à *Patna University* pendant que son mari est en Malaisie. À la faculté, la langue dominante était l'hindi, mais tous les textes recommandés dans le curriculum de sa licence en histoire étaient en anglais. Après la naissance de son premier enfant, ERA habite principalement à Patna avec son fils et chez ses parents pour finir ses études, mais elle fait des voyages à Mumbai et en Malaisie pour voir sa belle-famille[52]. En Inde, ERA a travaillé dans l'école de ses parents où elle a donné des cours de langues et d'histoire. En 2001, ERA rejoint son mari en Finlande. Elle y prend le rôle de femme au foyer.

[52] Les parents de YAS habitaient en Malaisie. Le père de YAS travaillait comme enseignant dans une université et sa femme le rejoint en Malaisie.

Lors de l'entretien, ERA raconte qu'elle avait travaillé dans une société d'intérim, mais durant l'entretien, son mari l'empêche de développer le sujet. Elle a également travaillé dans une crèche internationale à Helsinki en 2003 pendant six semaines, mais, suite à une maladie, elle a dû s'arrêter. C'est à partir de 2007 qu'ERA montre de l'intérêt pour l'apprentissage de la langue finnoise. Elle s'inscrit au mois d'aout 2007 dans une école privée pour adultes, *Helsingin Aikuisopisto*, où elle suivra 96 heures de cours jusqu'au mois de mars 2008. Ensuite, de mars 2008 à septembre 2008, elle obtient une subvention de l'organisme des allocations familiales pour poursuivre son apprentissage du finnois ; cela aboutit à un stage d'un mois au sein d'une école primaire, renouvelé pour deux mois dans le même établissement. Au mois de janvier 2009, ERA s'inscrit à nouveau à *Helsingin Aikuisopisto* pour suivre des cours de *Niveau 4*. Au mois d'avril 2009, elle passe le test national de la langue finnoise et obtient le niveau B2 du CECR[53], qui correspond à un niveau avancé. Au mois de septembre 2009, ERA s'inscrit à une formation d'un an qui prépare les candidats au poste d'assistant-professeur au sein des écoles municipales finlandaises. En 2010, après l'aboutissement de cette formation à plein temps, ERA trouve du travail à l'école primaire où elle avait débuté comme stagiaire.

Les deux enfants de la FAM C s'appellent ARI et ASH. Ce sont deux garçons nés en 1998 et en 2004 respectivement. L'ainé déclare l'ourdou comme langue première ; il apprend l'anglais et le finnois à l'école. Après avoir fréquenté une crèche en anglais, ARI est scolarisé dans une école anglophone. Avec le déménagement de la famille dans un autre quartier d'Helsinki, ARI change d'école et poursuit sa scolarisation dans une filière bilingue finnois-anglais. Les parents s'adressent à ASH, âgé de trois ans lors de notre enquête de terrain, en ourdou. Il est inscrit dans une crèche finnoise où il développera les notions de base dans la langue finnoise.

[53] Cadre européen commun de référence.

Figure 12 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM C en 2010

Membres de la FAM C	YAS (le père)	ERA (la mère)	ARI (1er enfant)	ASH (2e enfant)
Naissance (année et lieu)	1972 Patna, Inde.	1978 Patna, Inde.	1998 Patna, Inde.	2004 Helsinki, Finlande.
Âge en 2010	38 ans	32 ans	12 ans	6 ans
Migration (année et âge à l'arrivée en Finlande)	2001 29 ans	2001 23 ans	2001 3 ans	-
Résidant en Finlande depuis	9 ans	9 ans	9 ans	6 ans
Situation socio-professionnelle ou scolarisation	Ingénieur / Doctorant en 2010	Femme au foyer/ Assistante Professeure	CE2	Crèche
Langue-s première-s	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou
Langue-s parlée-s avec leurs parents	Ourdou	Ourdou	Ourdou	Ourdou
Langue-s parlée-s avec leurs enfants	Ourdou	Ourdou		
Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école	Anglais	Finnois	Anglais / Finnois	Anglais / Finnois
Langue-s parlée-s au foyer	Ourdou Anglais	Ourdou	Ourdou	Ourdou
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays de migration	Anglais	Anglais / Finnois	Anglais	Finnois
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays d'origine	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou/ Hindi/ Anglais	Ourdou
Autre-s langue-s déclarée-s	-	-	-	-
Langue-s non déclarée-s mais attestée-s par l'enquête	Arabe coranique	Arabe coranique	Arabe coranique	Arabe coranique
Nationalité	Indienne	Indienne	Indienne	Indienne

2.2.4 FAM D – du Pendjab et du Delhi au Västergötland

Cette famille se compose de six membres, dont deux parents et quatre enfants. Comme c'est le cas pour toutes les familles de notre enquête, le père fait le premier pas de la migration en s'installant tout d'abord en Norvège, ensuite en Islande et finalement en Suède. Après s'être installé en Suède, il se marie avec une femme indienne originaire de l'État du Delhi. Quatre enfants vont naitre de ce mariage, tous nés en Suède.

Le père, JAS, est né dans l'État du Pendjab en 1954. La langue officielle du Pendjab est le pendjabi. C'est une langue très répandue dans certains États du nord de l'Inde. Les cinq États où l'on parle le pendjabi sont l'Haryana, le Rajasthan, le Delhi et l'Uttar Pradesh. Dans l'État du Delhi, d'où vient la mère, il y a à peu près 3,2 % de locuteurs de langue pendjabie. Dans l'État du Pendjab, selon le recensement de 1991, cette langue est parlée par 92 % de la population.

Figure 13 : État du Pendjab[54]

Comme mentionné plus haut, la division linguistique de l'État du Pendjab a donné naissance à l'État de l'Haryana. Cette scission a été réalisée selon le *Punjab Reorganisation Act* de 1966 de la Constitution indienne. En effet, d'après Khan (2006 : 265), l'origine de ce conflit linguistique commence au XIXe siècle, lorsque l'hindi a été imposé aux habitants du Pendjab. La communauté sikhe penche pour la langue pendjabie, mais, selon Khan, les locuteurs de

[54] http://www.topnews.in/files/punjab-map_1.jpg, [réf. du 1 mars 2011].

cette langue étaient partagés quant à l'écriture de la langue pendjabie. Trois systèmes de signes graphiques étaient en concurrence : le gourmoukhi, le dévanagari et le persan. Le texte sacré dans la religion sikhe étant écrit en gourmoukhi, cette écriture a été préférée lors de l'officialisation de la langue pendjabie.

La langue première pour le père est le pendjabi. Parmi les nombreux dialectes[55] de la langue pendjabie, et en fonction de la provenance régionale du père, nous pouvons inférer que celui-ci parle le dialecte doabi. JAS apprend l'hindi, le pendjabi et l'anglais à l'école. Il parle principalement la langue pendjabie dans son entourage. À l'université où il s'inscrit pour faire une licence et plus tard un master en économie, la langue d'environnement est le pendjabi. Selon ses dires, il part pour la Norvège en 1974 à l'âge de 20 ans après avoir effectué ses études de master[56] en Inde. Pour JAS, le séjour en Norvège durera cinq années durant lesquelles il s'inscrit à des cours de langue norvégienne et passe son temps à faire des petits-boulots. Ensuite, il part pour l'Islande pour effectuer un master en économie internationale. Il y vit pendant trois ans et apprend la langue islandaise. En 1982, à l'âge de 28 ans, il s'installe en Suède où il avait des contacts avec des gens du Pendjab. JAS commence à apprendre le suédois et suit une formation en soins infirmiers à Göteborg. Sa formation achevée, il travaille pendant trois ans au sein d'un hôpital en tant qu'infirmier. Cette profession ne correspondant pas à ses attentes, il se lance dans le commerce des épices, fruits et légumes. Puis, il vend son épicerie et achète un fond de commerce d'alimentation à Göteborg. En 1986, il se rend en Inde pour se marier avec une femme originaire de l'État du Delhi. Sa femme le rejoint plus tard pour travailler avec lui. La clientèle est majoritairement suédoise et les parents s'adressent aux clients uniquement en suédois.

La famille habitait auparavant à Göteborg près du commerce des parents, mais en 1993 ils déménagent à Lerum. Lerum est une ville dans la périphérie de Göteborg distante d'une vingtaine de kilomètres.

KUL, la mère de la FAM D, vient de l'Union territoire de Delhi. Elle est née en 1962 dans un quartier dominé par la communauté pendjabie de New Delhi. La langue officielle de Delhi est l'hindi. Les deux autres langues officielles sont le pendjabi et l'ourdou. L'anglais est très

---

[55] D'après la *Punjabi University*, il y aurait à peu près une trentaine des dialectes. http://www.learnpunjabi.org/intro1.asp, [réf. du 3 mars 2011].

[56] Notons que cette information remet en cause sa formation de licence, voire de master, en Inde. De fait, dans les conditions normales, la licence est réalisée à l'âge de 21 ans et les études de master sont donc achevées à l'âge de 23 ans au plus tôt.

répandu dans les espaces scolaires et universitaires ainsi que dans plusieurs entreprises privées et publiques.

Figure 14 : État du Delhi[57]

KUL déclare le pendjabi comme première langue et l'hindi comme deuxième langue. Elle apprend l'hindi et l'anglais à l'école où l'enseignement est essentiellement en hindi. Les langues de son milieu scolaire et familial sont l'hindi et le pendjabi. D'après KUL, elle parle en pendjabi avec les membres de sa famille et certains de ses amis, alors qu'elle choisit l'hindi en dehors de la maison avec d'autres personnes. Très probablement, elle utilise une des variétés de pendjabi de Delhi à la maison, ou avec ses connaissances[58]. Lors de l'entretien avec son mari, celui-ci déclare que sa femme ne parlait pas du tout le pendjabi quand ils se sont mariés. C'est en Suède, en parlant avec lui, qu'elle commence à apprendre cette langue. La mère affirme que le pendjabi de son mari est "différent" et "difficile". On peut en déduire qu'il s'agit alors de deux variétés de pendjabi mutuellement non intelligibles. D'après Gumperz ([1964] (1971) : 209), « *The varieties of Delhi Punjabi are by no means*

[57] http://www.topnews.in/law/files/delhi-map_18.jpg, [réf. du 1 mars 2011].

[58] Suite à l'indépendance de l'Inde en 1947, la province du Pendjab a été divisée en deux parties, le Pendjab pakistanais et le Pendjab indien. Cette séparation du Pendjab entraine une migration massive des musulmans vers le Pakistan et des hindous et sikhs vers l'Inde. Pandit (1978 : 93) remarque une croissance dans la population de Delhi après l'indépendance, ainsi qu'une augmentation des locuteurs de la langue pendjabie. Par conséquent, plusieurs variétés régionales ont été introduites dans cet espace, rendant la situation linguistique de Delhi encore plus complexe.

homogenous. Reflections of many regional dialects occur alongside special urban styles showing the influence of the predominant Hindi ».

Après l'école obligatoire, KUL continue à faire ses études jusqu'à l'obtention d'une licence en histoire de *Delhi University*. Tant pour le père que pour la mère de cette famille, les informations quant à leurs études supérieures sont ambigües et contradictoires. Le père dit avoir fait cinq années d'études après son baccalauréat, mais cela n'est guère possible au vu de sa date d'arrivée en Europe. Il dit également que sa femme a effectué une licence en textile et un master en histoire, mais cette dernière déclare uniquement une licence en histoire. Quoi qu'il en soit, en 1985, à l'âge de 23 ans, KUL se marie[59]. Quelques semaines plus tard, en 1986, elle arrive en Suède avec son mari. Elle fait une demande auprès de la municipalité pour s'inscrire et apprendre la langue suédoise dans le cadre d'un programme appelé *Svenskundervisning för invandrare*, c'est-à-dire le suédois pour immigrants. Cet enseignement[60] gratuit se déroule sur une durée de trois ou quatre mois (d'après la mère) ; il a pour objectif d'apprendre aux personnes concernées (migrants et réfugiés politiques) les notions de base du suédois à l'écrit et à l'oral. KUL suit cette formation pendant trois mois. Les contacts avec les autochtones lui permettent d'approfondir l'apprentissage de la langue suédoise, tout comme le visionnage de la télévision et des films étrangers sous-titrés. Son mari l'aide également pour surmonter les difficultés de compréhension et de production dans la langue suédoise. Le premier travail professionnel pour KUL, suite à une courte formation de trois mois, est un poste d'assistante d'accueil à l'hôpital. Pour des raisons liées à la crise économique, dit-elle, elle a été licenciée de son poste. Ensuite, KUL commence à travailler dans le magasin de son mari où elle tient la caisse et s'occupe de la réception et du rangement des produits.

Parmi les enfants, il y a trois filles et un garçon. Les enfants sont tous nés en Suède, les deux premières à Göteborg et les deux derniers à Lerum. Ils ont respectivement 20, 19, 15 et 10 ans en 2008. Dans l'ordre de naissance, il s'agit de JES, MAD, HAR et HAM. Nous n'avons pu rencontrer et interviewer que l'ainée (JES) et le puiné (HAM) parmi les quatre enfants. Nous pensons écarter les deux autres enfants du cadre de notre analyse étant donné que la source d'information est secondaire. Les parents déclarent la langue suédoise comme langue "maternelle" pour tous leurs enfants. L'anglais est leur deuxième langue apprise à l'école et les trois premières filles ont choisi l'espagnol comme langue européenne à l'école. Ces

[59] On notera d'ailleurs que tous les mariages de la première génération de notre étude ont eu lieu par un arrangement familial.
[60] http://www.sweden.gov.se/sb/d/6997/a/67940, [réf. du 1 mars 2011].

informations ont été corroborées lors de l'entretien avec l'ainée. Celle-ci déclare le suédois comme langue première et seule langue dans sa vie quotidienne. Elle cite l'anglais et l'espagnol, respectivement, comme deuxième et troisième langue. Elle considère avoir une compétence limitée dans la langue pendjabie apprise au contact de ses parents et de ses grands-parents dans son enfance. D'après les parents, les deux premières filles ont suivi pendant une très courte durée un cours de pendjabi dans leur établissement scolaire.

JES a obtenu un *gymnasieskola* (BAC + 1) et prépare un concours pour entrer dans une école de médecine en Suède. Elle envisage aussi de faire des études de médecine en Pologne. HAM, l'enfant puiné, déclare également le suédois comme première langue. Il apprend l'anglais comme matière obligatoire dans sa classe de CM1 où l'enseignement est uniquement en suédois.

Figure 15 : Tableau des profils biographiques et linguistiques de la FAM D en 2008

Membres de la FAM D	JAS (le père)	KUL (la mère)	JES (1er enfant)	MAD (2e enfant)	HAR (3e enfant)	HAM (4e enfant)
Naissance (année et lieu)	1954 Pendjab, Inde.	1962 Delhi, Inde.	1988 Göteborg, Suède.	1989 Göteborg, Suède.	1993 Lerum, Suède	1998 Lerum, Suède.
Âge en 2008	54 ans	46 ans	20 ans	19 ans	15 ans	10 ans
Migration (année et âge à l'arrivée en Suède)	1982 28 ans	1986 24 ans	-	-	-	-
Résidant en Suède depuis	26 ans	22 ans	20 ans	19 ans	15 ans	10 ans
Situation socio-profession-nelle ou scolarisation	Commerçant	Commerçante	Prépare un concours	BAC + 1	3e	CM1
Langue-s première-s	Pendjabi	Pendjabi	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois
Langue-s parlée-s avec leurs parents	Pendjabi	Pendjabi	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois
Langue-s parlée-s avec leurs enfants	Suédois	Suédois	-	-	-	-
Langue-s en usage dans la sphère du travail/ de l'école	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois
Langue-s parlée-s au foyer	Suédois Pendjabi	Suédois Pendjabi	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays de migration	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois
Langue-s parlée-s aux locuteurs du pays d'origine	Pendjabi Hindi Anglais	Pendjabi Hindi Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
Autre-s langue-s déclarée-s[61]	Norvégien Islandais	-	Espagnol	Espagnol	Espagnol	Anglais
Nationalité	Suédoise	Suédoise	Suédoise	Suédoise	Suédoise	Suédoise

[61] Dans le cas de cette famille, il n'y avait pas de langues qui n'ont pas été déclarées, mais qui ont été attestées par l'enquête.

2.3 Pratiques langagières familiales : pratiques effectives et autres observations

Après avoir rendu compte des pratiques déclarées de chaque participant sur la base des différents outils employés lors du recueil des données, nous nous intéresserons dans cette partie aux pratiques langagières effectives, aux attitudes langagières, et enfin, nous tenterons de comprendre les raisons de ces choix langagiers et des multiples fonctions que chacune de ces langues exerce dans les répertoires verbaux des enquêtés. Nous nous proposons de faire une analyse approfondie des pratiques langagières familiales en nous appuyant sur nos données de terrain, vérifiées par triangulation et étayées par nos différentes méthodes de collecte.

La distinction entre "pratique déclarée" et "pratique réelle" des langues par des individus est bien connue. Dans un contexte migratoire, il se trouve que les enquêtés déclarent parfois parler une langue dans la vie quotidienne, alors qu'ils en utilisent en fait une autre. Nous nous intéressons à la pratique réelle de nos participants, et c'est pour cela que nous avons mis l'accent sur l'enregistrement des conversations familiales au sein du foyer. Nous n'écartons pas d'emblée la pratique déclarée, même si elle peut se révéler fausse dans certains cas. Cette pratique déclarée est en revanche importante pour mieux saisir les attitudes langagières des enquêtés. Cela permettra également de mettre en lumière *le pourquoi* des déclarations faites par les participants. Plusieurs études sociolinguistiques sur la divergence entre pratiques langagières déclarées et effectives chez des sujets migrants en Europe ont été menées par Finocchiaro (2004), Billiez *et al*. (2003), Calvet (1999) et Latomaa et Suni (2011). Selon nous (Haque, 2011a : 51), « *possible reasons for such contradictory reporting of actual language practices to investigators might be the guilt or shame felt by the informants over the fact that they are not speaking the host country languages, or speaking their first language in domains such as the worksplace, family residence, and school* ». D'après Billiez *et al*. (2003 : 35-36), « des décalages pouvaient exister entre les pratiques langagières effectives de jeunes issus de la migration et la teneur de leurs discours sur ces pratiques ». Pour Calvet (1999 : 90), « ils peuvent se tromper, ils peuvent aussi mentir[62], parce qu'ils considèrent par exemple que telle langue est plus valorisante que telle autre ». Enfin, Latomaa et Suni (2011 : 120-121) expliquent dans un contexte migratoire en Finlande, « *some respondents had the experience of*

[62] Nous hésiterons à employer le verbe « mentir » ou à qualifier les réponses des participants de « mensonge », ce que Calvet fait plus loin dans son texte. En effet, l'emploi de ces deux termes représente un jugement de valeur qui ne peut être interprété que dans un sens péjoratif.

parents who did not disclose the language used at home and who instead gave Finnish as their children's first language, for fear that the children's true L1 could have undesirable consequences for their education ».

Nous pensons que les enquêtés ne biaisent pas *consciemment* les informations sur leurs pratiques langagières, mais qu'il leur est difficile de répondre de manière univoque aux questions de l'enquêteur, car elles touchent à la loyauté linguistique vis-à-vis du pays d'accueil, à la politique d'intégration et à l'affiliation identitaire face à la culture d'origine. Parler à la maison la langue du pays de résidence peut refléter l'intégration langagière ; déclarer la présence des langues parentales au sein du foyer peut signaler une volonté de préserver la culture d'origine au détriment de la société d'accueil. De même, à l'instar des observations faites par Latomaa et Suni citées plus haut, il est probable que l'enfant migrant soit soumis à une discrimination linguistique par ses camarades et par ses enseignants à l'école. L'attitude négative courante envers le bilinguisme[63] résulte de la croyance que l'apprentissage ou la connaissance de deux ou plusieurs langues freine le développement cognitif, linguistique et social de l'enfant. Cette représentation est démentie par plusieurs études sur le bilinguisme (Baker, 1988 : 3). Lorsque la politique linguistique du pays de résidence ne reconnait qu'une seule langue, les communautés migrantes peuvent dissimuler les pratiques effectives dans le seul souci d'être accueillies par le groupe linguistique majoritaire.

L'exploration des répertoires verbaux familiaux des foyers d'origine migrante est une tâche délicate, voire périlleuse, qui risque de susciter l'embarras des participants en raison de l'usage de telle ou telle langue dans tel ou tel espace. La pratique des langues sacrées est un exemple de question délicate. Aucune langue religieuse n'a été déclarée par aucun des participants. Les langues étrangères apprises au sein de l'école n'ont pas été non plus explicitement mentionnées par les participants. Dans certains cas, nous avons pu attester la pratique de certaines langues dans la biographie linguistique à travers les récits qui nous ont été faits (dans le cas du père de la FAM D), mais aussi à travers nos observations. Par exemple, nous avons vu que le père de la FAM C parle en français d'une manière ludique avec son fils puiné. Cela nous surprend, car non seulement le français n'a pas été déclaré, mais nous n'imaginions pas du tout que YAS connaissait cette langue. Quand nous l'interrogeons à ce propos, il nous répond qu'il a appris le français lors de son séjour à Alger. Chaque fois que l'on a voulu faire parler nos participants sur ces sujets, ceux-ci ont manifesté un

[63] (*cf.* Skutnabb-Kangas, 1981 : 67).

comportement échappatoire, soit en donnant une réponse courte, soit en signalant explicitement que la question ne les intéressait pas. Dans le cas de la FAM C, au lieu d'élaborer sa réponse, YAS a allumé la télé et a continué de parler à son fils, mais dans une autre langue pour marquer son désintérêt vis-à-vis des questionnements.

Les pratiques langagières ne sont donc pas simplement le fait de parler des langues. Plusieurs enjeux sont liés à l'usage et à l'emploi des langues qui conditionnent notre vie quotidienne. Nous pensons que nous avons réussi à dégager les pratiques langagières effectives et passives de nos participants dans la mesure du possible, résultat que nous considérons comme crucial pour l'analyse approfondie des représentations, de l'idéologie et de la politique linguistique familiale de chaque foyer.

Dans les passages qui suivent, nous analyserons les pratiques langagières effectives de chacun de nos participants au sein de chaque ménage. Nous évoquerons le thème des pratiques langagières religieuses plus loin dans le chapitre.

2.4 Pratiques réelles des familles d'origine indienne – place, rôle et fonction des langues dans les répertoires verbaux

Comme nous l'avons souligné précédemment, ce n'est que par un contact direct avec les participants que nous avons pu corroborer les informations fournies sur les pratiques langagières familiales. Nous nous sommes adressés à nos participants dans nos langues premières (hindi ou ourdou) pendant les conversations familiales, ou bien lors des entretiens, ou encore lors de notre séjour au sein du foyer, en particulier chez les FAM B et FAM C. L'emploi des langues indiennes avec la première génération et parfois avec la deuxième génération a mis en évidence la présence des langues d'origine au sein du foyer. Les conversations enregistrées à différents moments de la journée auprès des membres de chaque ménage ont davantage confirmé non seulement la présence de certaines langues utilisées, mais aussi le degré d'aisance à s'exprimer dans celles-ci. Les outils ethnographiques ont contribué également à révéler les pratiques de langues non déclarées par les participants, ou au contraire à montrer l'absence d'autres qui avaient pourtant été déclarées.

2.4.1 FAM A

En 2003, le français est la langue principale du foyer. Les parents parlent entre eux en haryanvi, alors que les enfants communiquent entre eux uniquement en français. Le clivage des affiliations langagières entre parents et enfants est fortement marqué lors des relations interlocutives, comme nous avons pu l'observer sur le terrain. Dès 2005, la mère et les deux enfants s'installent en Inde. Depuis lors, nous remarquerons un changement considérable dans les pratiques et attitudes linguistiques des enfants.

Les pratiques langagières familiales de la FAM A seront alors étudiées en deux phases. Dans un premier temps s'affichent deux groupes linguistiques ou deux pôles, l'un constitué autour de la langue haryanvie/hindie (pour les parents) alors que l'autre penche du côté de la langue française (pour les enfants). Dans un deuxième temps, nous remarquons une mutation dans les pratiques langagières des membres de la famille, notamment des enfants, avec un renversement de la position des langues au sein du foyer ; le français sera en fort recul et l'hindi deviendra la langue dominante.

2.4.1 (i) Premier constat : de 2003 à juin 2005

La langue du pays d'accueil s'instaure au sein du foyer comme une langue dominante. Sur le lieu de travail du père, le français est la langue principale en raison de la clientèle française, alors que l'hindi et l'anglais sont utilisés lors des interactions avec des commerçants indiens. Depuis que la mère s'intéresse à l'apprentissage de la langue française, le domaine du travail s'organise autour de la langue française. Le réseau social des enfants est constitué par leurs amis de l'école et les camarades de leur quartier avec lesquels ils ne communiquent qu'en français. Les parents invitent leurs amis francophones à leur foyer. En ce qui concerne les loisirs, la langue française est encore présente, soit dans les jeux vidéos et les émissions télévisées pour les enfants, soit lors des sorties en ville ou ailleurs. Les parents ne se sont pas abonnés à la chaine indienne en hindi, contrairement aux autres ménages indiens. Les parents ne regardent pas de films en hindi à la maison, probablement à cause de leur manque d'intérêt ou par manque de temps. Dans une armoire vitrée au salon, nous avons remarqué une vingtaine de vidéocassettes de la série *Mahabharat*[64] en hindi.

---

[64] Il s'agit des émissions télévisées au sujet de la grande épopée *Mahabharat*, source de la religion hindoue. La série *Mahabharat,* diffusée sur la chaine nationale en Inde, est devenue une série-culte dans les années 1988-1990. La langue principale employée dans cette série est l'hindi standard, avec de longs passages en sanscrit. Étant donné que la plupart des

L'usage de la langue parentale, telle que l'haryanvi et l'hindi, est restreint à la première génération. Les parents ont donc maintenu entre eux l'emploi de leur langue première et ils essaient de communiquer avec leurs enfants en hindi, mais ceux-ci répondent en français ou en anglais. De fait, les interactions entre les parents et les enfants sont en français, anglais et hindi. Quand la communication se déroule en français, elle est fluide entre les deux parties, alors que l'usage de l'anglais ou de l'hindi n'a pas le même effet. L'emploi de l'anglais ou de l'hindi par les parents donne lieu à un acte de divergence de la part des enfants. La négociation des langues entre parents et enfants pour pouvoir communiquer dans une langue commune est récurrente. Les parents hésitent probablement à mener une conversation en français, leur troisième langue et langue du pays d'accueil. Il est probable que cette hésitation des parents est due à un manque de compétence dans cette langue, mais aussi à leur volonté de maintenir le patrimoine linguistique. Les enfants ne sont pas à l'aise pour parler une autre langue que le français. On remarque l'alternance codique en anglais des enfants quand ils s'adressent à leurs parents. L'absence de transmission de la langue des parents est patente dans le foyer.

Du point de vue du marquage linguistique au sein de la famille, nous remarquons des livres et des magazines populaires en français dans le salon. Il n'y a ni livre, ni revue dans les langues hindie ou haryanvie. La mère, étudiante à l'université, emprunte des livres en anglais à la bibliothèque et en achète quelques-uns pour son usage personnel. La lecture en langue haryanvie, voire en langue hindie, semble peu fréquente pour les parents. Quelques romans en anglais sont rangés dans la même armoire que celle des vidéocassettes de *Mahabharat*. Il semble que la famille soit abonnée au journal régional, "*Le Dauphiné libéré*". Les disques de jeux vidéos et de films, tous en français, sont rangés dans le salon sur les étagères en dessous du téléviseur. Le calendrier est en français tandis qu'un autre calendrier en hindi est accroché dans la cuisine où un miroir et un petit *dieu* sont accrochés au mur avec des paquets à encens étiquetés en hindi et en anglais.

La présence de la langue hindie dans le foyer est donc réduite aux chiffres du calendrier et à des inscriptions sur quelques objets. En ce qui concerne la langue religieuse de la famille, nous avons écouté le père faisant la prière en sanscrit devant son petit temple[65]. Les mots

---

guerres et d'autres évènements importants de cette épopée ont lieu dans l'Haryana, on pourrait inférer que cette épopée et les liens historiques, religieux et géographiques qu'elle évoque sont importants pour cette famille.

[65] Dans un foyer hindou, on trouve souvent un *coin* où l'on aménage des *dieux* de préférence et quelques objets religieux pour pouvoir faire la prière. Cet espace est désigné comme un temple pour tous les membres de la famille.

prononcés par KAM sont très probablement des *shlokas*, des versets tirés des textes sacrés de la confession hindoue, en langue sanscrite dont nous avons reconnu quelques mots[66].

2.4.1 (ii) Deuxième constat : de juillet 2005 à 2008

La langue de l'environnement est désormais l'hindi en Inde. En tant que langue de scolarisation, l'anglais occupe la première place dans toutes les matières à l'école. Le français a été choisi comme langue étrangère par les enfants. L'usage oral de l'hindi pendant la récréation étant interdit au sein de l'école, les enfants doivent parler en anglais. D'après ANM, il y a une amende pour ceux qui parlent en hindi :

> (2) C'est plutôt dans la classe de ma sœur. D'après l'administration, tous ceux qui vont parler en hindi dans la classe vont payer une amende de dix roupies[67]. Elle a déjà eu une amende de vingt roupies.

Les deux enfants sont dans la même école, mais il semble que l'amende soit infligée seulement à ceux qui sont en quatrième, la classe de la sœur ainée. Nous avons constaté ailleurs (Haque, 2006 : 147) que la plupart des écoles privées (en Inde) rendent obligatoire la pratique de l'anglais en leur sein dans le but de mieux préparer les élèves dès leur plus jeune âge aux concours nationaux ou aux carrières internationales. En conséquence, cela encourage les enfants à pratiquer anglais à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, soit entre camarades, soit lors des activités de loisir. Lors de la récréation, les enfants se parlent néanmoins principalement en hindi.

En Inde, la place et le rôle de la langue française changent, en particulier pour les enfants. Cette langue qui dominait dans l'interaction quotidienne à Grenoble se retrouve au dernier rang à Gurgaon. De fait, le choix de la langue française à l'école comme matière est un choix intelligent, d'après les enfants, car ils espèrent avoir de bonnes notes au moins dans une matière, en travaillant moins, étant donné que leur niveau est assez élevé par rapport à leurs camarades indiens. Le père nous confie à une occasion que l'enseignant de sa fille est jaloux, car celle-ci a une meilleure compétence à l'oral que lui. Pour la mère, la langue française devient son gagne-pain en Inde. Le statut du français est maintenant lié et réservé au travail pour les parents et aux études pour les enfants.

---

[66] Notre connaissance en sanscrit a consisté en une formation de six mois au sein d'une université en Inde. En outre, l'on entend souvent à travers les hautparleurs les mêmes textes religieux dans les rues, notamment pendant les fêtes religieuses.

[67] Dix roupies correspondent à peu près à 15 centimes d'euros avec un taux de conversion de 69 roupies pour un euro. À noter que le taux de conversion fluctue. Nous avons consulté www.xe.com le 25 novembre 2011.

Dès lors que les enfants développent leur compétence en hindi par leur socialisation dans un nouveau milieu, la langue hindie prend une place capitale au sein du foyer, menant ainsi à une homogénéisation des pratiques langagières familiales. Les parents commencent à s'adresser à leurs enfants en hindi et ces derniers ne se sentent plus isolés ou exclus quand une interaction intrafamiliale se déroule en hindi. Les enfants développent également une compétence réceptive en langue haryanvie, mais ils ne le parlent pas du tout. Après l'hindi, la deuxième langue la plus importante pour les enfants est l'anglais. De fait, suite à l'inscription dans une école privée où l'enseignement est en anglais, les enfants sont plongés dans un bain anglophone. Les films, les jeux vidéos, les émissions à la télévision, la communication sur la Toile et la lecture de romans sont désormais partagés entre l'anglais et l'hindi.

Dans le premier corpus, enregistré fin 2005, au bout de six mois de séjour des enfants en Inde, on remarque encore des énoncés en français dans le discours des enfants. Néanmoins, la conversation enregistrée en hindi signale leurs compétences langagières ainsi que leurs acquis culturels spécifiques à l'Inde. Le deuxième corpus a été réalisé en juin 2006, quand les enfants rentrent en France pour passer leurs vacances d'été. La conversation des enfants en hindi est beaucoup plus fluide et naturelle et on note un progrès remarquable dans cette langue au travers de leurs prises de parole. Le troisième et le dernier corpus, daté de juin 2007, confirment encore davantage l'aisance et la maitrise de la langue hindie et son usage quotidien par les enfants. Lorsque nous avons pris la parole en français avec ANM, celui-ci protesta en disant qu'il n'aimait plus parler en français. Voici quelques extraits (*cf.* Annexe 12 : p. 297) :

```
(3) TP.16.ANM : . . . french@1 mein@1 kiyon@1 baat@1 karte@1 ho@1 -?
%frn Pourquoi parles-tu en français ?

TP.17.ENQ : aise@1 hi@1 bas@1 # . . . # pehle@1 tum@1 sirf@1 french@1
mein@1 baat@1 karte@1 the@1 # …
%frn Comme ça,. . . Avant tu ne parlais qu'en français . . .

(4) TP.18.ANM : nahin@1 mujhe@1 nahin@1 achcha@1 lagta@1
%frn Non, ça ne me plait pas.

TP.19.ENQ : achcha@1 kab@1 se@1 -? jab@1 se@1 india@2 gaye@1 ho@1 -?
%frn Ah bon, depuis quand ? Depuis que tu es allé en Inde ?

(5) TP.20.ANM : haan@1 # ab@1 nahin@1 bolta@1 hoon@1 ek@1 hindi@1 aur@1
ek@1 english@2 # bas@1
%frn Oui, je ne parle plus (le français), je parle l'hindi et l'anglais,
c'est tout.
```

En deux ans, la langue française est reléguée au deuxième plan dans les pratiques langagières d'ANM et de sa sœur, comme nous l'observons dans leur interaction dans le même corpus.

Dans les données importées de *Facebook*, nous remarquons qu'ANM ne commence à communiquer avec ses contacts francophones qu'à partir de fin 2007. Il est inscrit sur ce réseau social depuis début 2007, et n'écrit qu'en anglais et en hindi (translittéré dans le système de signes graphiques de l'anglais) lors de la communication avec ses "amis" indiens. L'interaction avec sa sœur est la plupart du temps en anglais et aussi en hindi sur *Facebook*. L'écriture dans ces deux langues ou même en français ne suit pas les normes de la langue. Le style est celui du langage texto, l'orthographe et la grammaire sont peu respectées et ils utilisent largement des émoticones. Quand il s'agit des langues hindie et anglaise, ANM, sa sœur et leurs contacts font des alternances codiques intraphrastiques et interphrastiques.

2.4.2 FAM B

L'ourdou occupe une place dominante et unique au sein de la FAM B. La mise en place de la langue ourdoue a été naturelle et automatique selon les parents, au sein du foyer. Tous les membres s'adressent les uns aux autres uniquement en ourdou, et ce n'est que d'une manière ludique qu'ils peuvent recourir au norvégien, en particulier entre père et filles, point que nous développerons plus loin. Cette pratique homogène uniquement en langue ourdoue dans un contexte migratoire nous a surpris à tel point que nous avons dit à l'enfant le plus âgé qu'il nous semblait être en Inde et non pas à l'étranger. RAF était très content de cette remarque et y réagit comme suit :

> (6) Voilà, vous avez cette impression, c'est très important pour moi, c'est vrai d'une part que nous n'avons pas tant de relation avec l'Inde et nous ne pouvons plus en avoir. (Traduction de l'ourdou).

La pratique de la langue ourdoue au sein de ce foyer révèle une politique linguistique familiale s'inspirant d'une idéologie dans laquelle l'aspect identitaire est très important. Nous développerons ce point dans les chapitres 4 et 5. RAF signale l'importance de cette langue dans sa famille malgré le peu de contacts avec le pays d'origine.

Le rôle et la fonction[68] de la langue ourdoue, hormis son statut de langue du foyer, semblent négligeables dans le contexte norvégien. La mère dit regarder les chaines pakistanaises qui

[68] Nous tenons à expliciter la distinction entre le rôle et la fonction de la langue, qui semblent à priori être synonymes, car souvent le rôle se base sur la notion de fonction. Or, la langue peut avoir un rôle, mais être dénuée de fonction. Dans le cas des langues "maternelles", nous avons vu que celles-ci sont déclarées à titre symbolique, mais qu'elles ne sont pas utilisées au quotidien. Concernant les langues sacrées de l'Inde, comme le sanscrit, l'arabe coranique et le vieux pendjabi, auxquels les communautés associent leur identité religieuse, leur apprentissage est possible, mais leurs fonctions restent très faibles au

diffusent des programmes et des séries en ourdou. Il semble qu'elle soit la seule passionnée par ces programmes, car les autres membres de la famille, en particulier les enfants, les regardent très peu. Aucun membre ne lit dans la langue ourdoue. Ainsi, il y a très peu d'activités effectuées uniquement dans cette langue.

La langue hindie, déclarée par les parents et le premier enfant, est très peu en usage à la maison, mais il est difficile de constater qu'on y parle l'ourdou ou l'hindi, étant donné la ressemblance importante dans la syntaxe et le lexique de ces langues et leur histoire partagée (Khan, 2006). De fait, le choix des mots empruntés aux langues perse et arabe signale la présence de la langue ourdoue à l'intérieur du foyer. Les parents utilisent parfois des termes en hindi et pendant leur voyage dans les régions hindiphones, et les enfants emploient également quelques mots lors de leurs contacts avec des interlocuteurs de la même communauté de parole. Les films en hindi sont achetés dans le format DVD ou ils sont regardés par l'ensemble de la famille à la télévision. Les enfants ont mentionné le nom de certains films en hindi qu'ils ont vus et appréciés. Quelques séries en hindi, où l'usage de la langue ourdoue et anglaise est commun, sont aussi regardées par les membres de la famille à la télévision.

Les variétés d'ourdou et d'hindi employées par les membres de la famille ont leur origine dans l'État du Bihar et en particulier de Patna d'où viennent les parents. Nous remarquons une forte différence entre l'idiome du Bihar et des États voisins, notamment à l'ouest d'Uttar Pradesh et dans l'État du Delhi. La distinction est très nette dans l'usage du pronom personnel de la première personne : les locuteurs du Bihar et de l'est de l'Uttar Pradesh préfèrent employer la forme plurielle *ham* (hindi/ourdou) au lieu du singulier *mein* (hindi/ourdou également). "Nous" remplace "je", comme dans le pluriel dit de majesté en français, notamment dans les écrits scientifiques. D'après Davison (1999 : 398), cette pratique est très courante parmi les locuteurs de l'hindi de l'est de l'Inde. Dans le foyer de la FAM B, le corpus montre que l'usage de *ham* est partagé par tous les membres de la famille. La deuxième génération a donc hérité de cette pratique des parents ce qui indique leur origine. En voici quelques extraits :

```
(7) TP.12.ASF : ham@1 nahin@1 gaye@1 # to@1 yeh@1 nahin@1 gaye@1
%frn Moi, je n'y suis pas allée donc lui il n'y est pas allé.
```

---

quotidien ; à un tel point qu'elles ne seront pas déclarées comme langues "fonctionnelles" dans les répertoires verbaux de nos participants. Nous comprendrons donc qu'il est possible d'attribuer un rôle à une langue afin de *marquer*, signifier une identité culturelle ou religieuse, alors que sa fonction peut être inexistante au sein du foyer.

```
(8) TP.27.FAZ : ham@1 -?
%frn Moi ?

(9) TP.33.ZAR : nahin@1 ham@1 khaya@1 tha@1 yeh@1 wala@1
%frn Non j'ai mangé celui-ci.

(10) TP.3.RAF %add ZAR : tumko@1 ham@1 khilayenge@1 -?
%frn C'est moi qui te fais manger ?
```

L'anglais est employé pour diverses activités, aussi bien à l'intérieur du foyer qu'à l'extérieur. Pour le père, c'est la langue de son milieu professionnel, inchangée depuis plus de 15 ans, c'est-à-dire depuis son arrivée en Norvège. Cela comprend la navigation sur la Toile, l'envoi de courriels, les contacts téléphoniques, l'envoi de textos, la lecture des journaux et les échanges avec des collègues étrangers sur le lieu de travail ainsi qu'avec les résidants locaux. La mère, pour sa part, utilise l'anglais pour la navigation sur Internet. L'anglais lui sert également à communiquer avec des gens de son pays d'origine ou bien d'autres personnes avec qui l'anglais est la seule langue commune. Pour les enfants, l'anglais est employé dans plusieurs activités. Les frères, RAF et MUS, vont en Angleterre voir leurs cousins germains et d'autres proches de la famille avec qui ils parlent anglais. Ces séjours ont souvent lieu lors des vacances scolaires. En Inde, les enfants n'ont pas besoin de communiquer en anglais, puisqu'ils parlent en ourdou et en hindi, mais cela leur arrive de croiser des gens originaires d'autres parties de l'Inde avec qui l'anglais devient une langue véhiculaire. De plus, les enfants, en particulier les ainés, lisent en anglais des romans, des livres de science-fiction et des bandes dessinées. RAF a créé sa page sur la Toile où il s'exprime à travers des blocs-notes en anglais. Les enfants regardent des films en anglais, jouent à des jeux vidéos où les consignes et les commentaires audios sont uniquement en anglais, et enfin, à la télévision, ils préfèrent plutôt regarder les séries américaines que les programmes indiens ou pakistanais.

La langue norvégienne, quant à elle, est réservée uniquement à des fins scolaires pour les enfants ; les parents accordent peu d'importance à la langue orale norvégienne à l'intérieur du foyer. Le norvégien est parlé de manière ludique, ou bien il est toléré tant que la communication n'est pas sérieuse. Dans un des trois corpus que nous avons réalisés à partir des quelques heures de conversations familiales, le père parle en norvégien avec sa fille cadette lors du petit-déjeuner avant qu'elle n'aille à la crèche. Il lui demande ce qu'elle mange à la crèche et ce qu'elle y fait, mais il passe à l'ourdou dès que l'échange comporte un enjeu communicationnel réellement informatif. FAZ aime parler norvégien en dehors de la maison, mais il a très peu d'occasions de s'en servir. À son bureau, une règle a été mise en place en faveur du norvégien : lors de la pause de midi, il faut parler cette langue. Mais, d'après le père, dès que ses collègues norvégiens sont partis, plus personne ne le parle. Le père aime

écouter la radio dans cette langue et lit tous les matins des journaux en norvégien. La mère, qui apprend le norvégien depuis onze ans, dit qu'elle aimerait pratiquer le norvégien à la maison, mais les autres membres de la famille ne lui répondent qu'en ourdou. Elle souligne pourtant l'importance de son apprentissage qui l'aide à parler avec les instituteurs des enfants. Lorsque la mère fait les courses, elle interagit en norvégien. Elle lit des romans en norvégien. Étant donné que les enfants sont scolarisés dans un milieu norvégien, ils ne parlent qu'en norvégien avec leurs camarades. Les émissions télévisuelles en norvégien, notamment les dessins animés, sont regardées par les filles, et les ainés les ont regardés quand ils étaient petits. Les frères, pour leur part, regardent d'autres émissions en norvégien telles que des matchs de football ou des films, et utilisent une console de jeux dans cette langue. Quand ils invitent leurs camarades à la maison, c'est la seule occasion pour eux d'y parler norvégien. Avec les voisins, pour la plupart d'origine vietnamienne, les membres de la famille communiquent en norvégien, ainsi qu'avec les docteurs de la famille et les religieux de confession musulmane.

La langue sacrée pour la FAM B est l'arabe coranique. Celle-ci n'a été déclarée par aucun participant en tant que langue de leurs répertoires verbaux. Lors de notre séjour dans cette famille, nous avons remarqué la pratique de la *salat*[69] dans le salon, par les membres masculins de la famille. Il en va de même pour les membres féminins de la famille qui n'ont pas récité la salat devant nous par pudeur, nous semble-t-il, mais dont nous avons remarqué la préparation[70] à la prière, avant de la faire dans leur chambre. La pratique religieuse des membres de la famille atteste non seulement de la connaissance de l'arabe coranique, mais aussi de son rôle dans le foyer ou dans les lieux de prière comme la mosquée. La connaissance de cette langue a donc pour fonction unique l'accomplissement des rituels religieux.

Du point de vue du marquage linguistique de l'espace familial, nous n'avons pas réussi à obtenir beaucoup d'informations, n'ayant pas eu accès aux chambres des parents, ni à celles des enfants, à l'exception de la chambre du deuxième enfant dans laquelle nous avons séjourné. Dans le salon, on trouve des journaux en norvégien et quelques magazines également en norvégien. Près de la table de la salle à manger, il y a un calendrier en norvégien. Dans la chambre de MUS, on voit des livres en norvégien et en anglais rangés dans la bibliothèque. La plupart des livres sont en anglais et concernent le sport, la mécanique,

---

[69] Dans l'islam, la prière est désignée comme la *salat* ou *salah*.

[70] Par préparation, nous entendons les ablutions rituelles de purification qui consistent à se laver, avant la prière, une partie du corps, en suivant des règles spécifiques.

l'informatique ; il y a également des romans policiers. Il y a un meuble de rangement rempli de DVD de films en anglais, en particulier des États-Unis, et une console de jeux vidéo. On y trouve également des DVD de jeux vidéo, la plupart en norvégien et en anglais.

Le père communique avec ses "amis" de *Facebook* en anglais, hindi et ourdou. L'anglais figure comme langue principale des interactions par le biais des liens et des commentaires que le père a postés sur la page de son profil. FAZ utilise aussi l'écriture en dévanagari lorsqu'il communique en hindi avec ses contacts de l'Inde du Nord. Avec sa famille et sa parenté, il utilise l'alphabet latin, et non pas l'écriture perso-arabe[71], pour écrire en ourdou. Il n'y a pas d'interaction avec ses contacts norvégiens. L'emploi de la langue norvégienne est très rare, sauf à quelques occasions où le père écrit des mots de remerciements dans cette langue à ses contacts indiens. Les deux garçons emploient l'anglais et le norvégien dans la communication avec leurs contacts virtuels. Les deux langues parentales, l'ourdou et l'hindi, sont complètement absentes dans l'espace de leur profil. Leur grand-mère et un de leurs oncles leur ont écrit en ourdou à quelques occasions. Dans un tel cas, ils répondent en anglais. Ces deux frères mettent des liens sur des vidéos en norvégien ainsi qu'en anglais.

2.4.3 FAM C

L'ourdou est la langue dominante dans le foyer. Les parents parlent entre eux en ourdou et ils s'adressent à leurs enfants dans la même langue. La variété d'ourdou correspond à celle répandue à Patna ou à Chapra, d'où sont issus les parents du père. Nous avons abordé brièvement la variation linguistique de l'ourdou/hindi chez des locuteurs du Bihar, notamment de Patna dans le cas de la FAM B. Il s'agit à peu près des mêmes pratiques langagières, sauf que le père manifeste dans son discours des traits langagiers spécifiques de Chapra, traits absents dans le discours de la mère dont les parents sont nés et ont grandi à Patna.

La langue principale de Chapra est le bhojpouri dont la trace peut être trouvée en hindi et en ourdou parlés par les habitants de cette région. A deux reprises, nous avons pu relever

[71] De fait, l'écriture en ourdou est appelée *nasta'lic*. Elle est qualifiée de soignée par De Tassy (1870 : 8), qui mentionne un autre type d'écriture cursive en ourdou appelée *schikasta*. En Inde, c'est *nasta'lic* qui est employée pour écrire la langue ourdoue. Il conviendrait de souligner qu'il ne faut pas considérer l'écriture *nasta'lic* comme équivalente à l'alphabet arabe, ce que remarque Jacques Leclerc dans sa page web http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/pakistan.htm. En effet, il serait plus judicieux de dire que l'ourdou utilise non seulement des lettres de l'alphabet arabe, mais aussi des lettres de l'alphabet persan. Ainsi, l'on peut dire que c'est l'écriture perso-arabe qui est employée dans la langue ourdoue. Les alphabets arabes, perses et ourdous varient quant au nombre de lettres qu'ils comportent. En arabe il y a 28 lettres, en perse 32, alors qu'en ourdou il y en a en tout 39.

l'influence du bhojpouri ou d'un idiome régional de la ville de Chapra dans les énoncés de YAS. La première fois, il s'agit de l'usage du pronom démonstratif par YAS :

```
(11) TP.40.YAS : ou@0 ham@1 ko@1 yaad@1 hai@1 . . .
%frn Cela, je me rappelle
```

Dans ce tour de parole, l'emploi de *ou* qui signifie "cela" n'appartient pas au parler des locuteurs de l'ourdou de Patna. Ce démonstratif est absent du répertoire de la mère qui le remplace par *voh* :

```
(12) TP.7.ERA %add ARI : . . . voh@1 hatao@1 peeche@1 se@1
%frn . . . enlève ça d'abord de derrière
```

De fait, YAS utilise également à plusieurs reprises le démonstratif *voh.* Rappelons que YAS est né et a grandi à Patna et qu'ensuite il s'est déplacé pour faire ses études. Il comprend et connait le parler de Patna au même titre que sa femme. L'usage de *ou* est une trace de son identité régionale.

La seconde observation est réalisée lors d'un match de cricket télévisé. YAS exprime sa joie avec ses enfants et émet une phrase dans un parler régional. Réalisant que le dictaphone était en marche et que ses propos avaient été enregistrés, il était embarrassé à tel point qu'il nous a demandé de supprimer cette partie de la conversation et de mettre fin à l'enregistrement, ce que nous avons fait. Il convient de souligner que cette situation était embarrassante pour YAS uniquement à cause de l'enregistrement de ses propos. Il sait que les conversations enregistrées vont être transcrites et analysées. Il est conscient du fait que des énoncés qui reflètent son parler régional vont lui attribuer une identité qu'il ne tient pas à manifester. Nous avons rendu compte de ces deux observations, car elles témoignent des pratiques langagières effectives, mais aussi des attitudes langagières du père, qui influencent certainement les pratiques langagières de la deuxième génération.

La mère, pour sa part, parle l'ourdou et l'hindi en tant que locutrice de Patna. On remarque très peu de différences entre son parler et celui des parents de la FAM B, vu qu'ils sont tous issus de la même ville. Au sein du foyer, les enfants se parlent entre eux en ourdou et s'adressent à leurs parents dans la même langue. L'ainé qui s'exprime plus en ourdou que son frère cadet (qui n'a que 4 – 6 ans entre 2007 et 2009) ne produit pas un seul mot ou n'émet pas d'énoncés qui pourraient établir un lien avec l'origine de son père ou de ses grands-parents. Grâce à plusieurs courts et longs séjours en Inde, et notamment à Patna, les enfants

ont acquis un savoir linguistique spécifique à cette ville ; aussi emploient-ils la même variété lors de leur interaction quotidienne dans la langue ourdoue/hindie.

Le statut accordé à la langue ourdoue dans la famille, et le fait qu'elle soit première pour tous ses membres lui permet de préserver et de maintenir au sein du foyer la culture d'origine. La langue ourdoue et la langue hindie déterminent d'une certaine manière le choix des loisirs familiaux. Les enfants aiment regarder des films en hindi, qui sont soit téléchargés par le père sur la Toile, soit disponibles sur des DVD achetés dans un commerce indien. Le processus de socialisation des enfants est facilité en Inde par le savoir linguistique dans ces deux langues.

La présence de l'anglais dans les répertoires verbaux des membres de la famille est assez élevée et remplit de nombreuses fonctions communicatives. La langue principale sur le lieu de travail pour le père est l'anglais. Dès son arrivée en Finlande, le père commence à travailler dans une entreprise de télécommunication où, d'après lui, la langue officielle est l'anglais. Avec ses collègues, il converse uniquement en anglais et construit peu à peu son réseau social autour de cette langue. Nous avons vu aussi le rôle central joué par l'anglais dans ses études à New Delhi, puis en Malaisie, en Irlande et enfin en Finlande. La langue de son nouveau lieu de travail à l'université d'Helsinki est le finnois, l'équipe de recherche étant en majorité composée de Finlandais. YAS continue néanmoins de travailler et de communiquer en anglais avec ses collègues dans son nouveau milieu. Passionné de sport, en particulier de cricket, il adhère à un club local dont les membres sont pour la plupart des locuteurs anglophones, mais aussi de première ou seconde langue comme l'ourdou de Pakistan. En 2009, YAS inscrit son fils ainé dans une association de cricket à dominante anglophone. ARI va dans une école où la scolarisation est bilingue, mais où la plupart des matières enseignées le sont en anglais. Il parle uniquement en anglais avec ses camarades d'origine finlandaise, en très forte majorité, à l'exception de quelques étrangers dont aucun n'est indien.

Au foyer, l'anglais n'est pas parlé entre les membres de la famille. Nous remarquons à quelques occasions que YAS s'adresse à ses enfants en anglais, mais ces brèves interventions de la part du père sont plutôt ludiques. ASH répond également en anglais en quelques mots à son père. On entend l'anglais à la maison au téléphone, quand YAS se met à parler avec ses collègues ou ses camarades de son club. D'une manière générale, ARI communique en ourdou avec les proches de ses parents, mais il lui arrive de converser en anglais avec son grand-père (le père de YAS) et avec son oncle (le frère ainé de YAS qui habite aux États-Unis). Il semble qu'ARI soit plus à l'aise pour s'exprimer en anglais qu'en ourdou. Lorsqu'il joue tout seul, il

se met à faire des commentaires en anglais. Cependant, en jouant avec son frère, il ne parle qu'en ourdou. Parmi les jeux, les deux frères jouent au cricket, soit dans le couloir de leur appartement, soit dans un parc en face de leur domicile. Ils n'ont pas de contact avec les jeunes du quartier.

À son arrivée en Finlande, la mère avait recours à l'anglais dans l'interaction quotidienne, de même que son mari. Depuis qu'elle a commencé à apprendre le finnois et suite à son engagement professionnel au sein des établissements scolaires à Helsinki, elle a abandonné l'anglais dans ses interactions avec les habitants de sa ville. Cependant, lors des soirées organisées par la communauté indienne à Helsinki, ou lors de l'anniversaire des deux fils, l'anglais est la langue commune.

La plupart des émissions regardées à la télévision par tous les membres de la famille sont en anglais. La famille ne dispose pas de chaine en langue hindie ou ourdou, contrairement à ce que l'on a remarqué chez la FAM B. YAS regarde des matchs de football et d'autres compétitions sportives avec ses enfants, la plupart du temps commentés en anglais. Parmi d'autres émissions, la famille suit celles de quiz et de jeux de culture générale sur la chaine anglaise BBC. Les films en anglais sont soit téléchargés sur Internet, soit achetés en DVD, soit regardés par toute la famille à la télévision.

Quant à lecture en anglais, nous trouvons au sein du domicile deux types de journaux publiés en Finlande. L'un s'appelle *SixDegrees* ; c'est un magazine mensuel gratuit que l'on peut trouver facilement dans les espaces publics. L'autre est le *Helsinki Times*, un hebdomadaire auquel la mère est abonnée depuis quelques années. Ces journaux sont lus par la mère en fin de la semaine, mais très peu par l'ainé et rarement par le père. Non loin de l'appartement se trouve une bibliothèque municipale où ARI emprunte des romans en anglais. Ce sont des romans policiers qu'il aime lire. D'ordinaire, YAS ne lit pas à la maison, mais nous avons quand même vu quelques livres en anglais liés au cricket. ASH, le fils cadet, a plusieurs manuels d'anglais pour enfants, avec beaucoup d'images.

Pendant les six premières années de la migration, de 2001 à 2007, le finnois avait un statut de langue étrangère pour la famille, autant à l'extérieur qu'à l'intérieur du foyer. D'après le père, cette langue n'a aucune importance tant que l'anglais le remplace et remplit tous les besoins quotidiens. Cette prééminence de la langue anglaise, comme on a pu le remarquer au sein de ce foyer, minorise donc la place de la langue finnoise. Néanmoins, en 2007, la mère change

d'avis et d'attitude ; elle veut désormais apprendre la langue finnoise. Elle s'est donné un objectif pour dépasser son statut de femme au foyer et parvenir à s'intégrer sur le marché du travail. Ce projet consiste à acquérir un savoir linguistique et culturel de manière à faire reconnaitre et valoriser son statut de femme migrante indienne et parvenir ainsi à une position où elle pourra jouer un rôle décisif concernant la politique des langues au sein du foyer en vue de la préparation de la carrière de ses enfants.

Parallèlement à son apprentissage du finnois, la mère inscrit son deuxième enfant dans une crèche finnoise. Cela lui donne une opportunité de pratiquer la langue avec les instituteurs et d'autres employés à la crèche. En juin 2008, YAS nous parle de la présence de la langue finnoise dans son foyer. D'après lui, ERA et ASH se parlent en finnois. Dans le troisième corpus de la FAM C, les échanges en finnois entre ERA et ASH ne semblent pas spontanés, mais illustrent tout de même les compétences linguistiques que possède ERA en finnois. Nous avons remarqué en 2009 et en 2010 que la mère s'adressait à ASH en finnois, mais il s'agissait seulement d'ordres comme "ferme la porte", "éteins la lumière", "ouvre ton cahier" *etc*. De la même manière, mais encore plus rarement, nous avons entendu des mots finnois prononcés par YAS et ARI lorsqu'ils s'adressent à ASH. Voici un extrait de communication entre YAS et ASH en finnois, selon nos notes de terrain[72] :

```
(13) YAS %add ASH : mitä kuulu -?
%frn Comment vas-tu ?

(14) ASH %add YAS : mitä kuulu
%frn Comment tu vas.

(15) YAS % add ASH : ei kiitos hyvää
%frn Non, ça va merci.
```

Le père pose une question en finnois à son fils et celui-ci répète la même phrase au lieu de donner la réponse, comme on s'y attendrait. Le père le corrige en produisant la réponse habituelle à cet échange ritualisé. C'est cette note de terrain qui nous fait dire que YAS emploie des expressions banales et quotidiennes d'une manière ludique ou didactique avec ASH. Les quelques mots finnois observés dans les propos de YAS et ARI sont *mitä* (quoi, comment), *hyvä* (bien), *kiitos* (merci), *ei* (non) et ainsi de suite. Cependant, il n'y a pas de communication verbale élaborée en finnois entre la mère, le père et le fils ainé.

Le finnois est employé par la mère à son lieu de travail. Après deux ans de cours, la mère commence à parler uniquement en finnois avec des habitants d'Helsinki avec qui, auparavant,

[72] Nous sommes dans le salon de l'appartement de la FAM C. YAS regarde la télévision et il commence à parler avec ASH. Ce dernier semble avoir mal à l'estomac. (Note de terrain, 13 septembre 2007).

elle s'exprimait en anglais. ARI parle peu en finnois alors qu'ASH s'exprime plus dans cette langue. Pour ce dernier, le finnois est l'unique langue de communication à la crèche. Les membres de la famille, à part ASH, ne regardent pas les émissions en finnois à la télévision. Le puiné regarde des dessins animés en finnois et privilégie les films en finnois en changeant l'option des langues, si nécessaire.

Du point de vue du marquage linguistique familial concernant la langue finnoise, nous remarquons plusieurs livres, notamment des romans et des manuels en finnois. La mère a rapporté d'Inde un calendrier en ourdou avec des hadiths en arabe coranique expliqués en ourdou. Ce calendrier est accroché dans la chambre des parents. Un autre calendrier contenant des chiffres en hindi est visible dans le salon, à côté de la table à manger. Une sourate calligraphiée encadrée trône au-dessus du téléviseur. Un poster accroché au mur dans le salon propose des noms et des verbes en finnois avec leur traduction en anglais. Nous avons remarqué, dans une armoire en face de la cuisine, une énorme collection de DVD de films en anglais et en hindi à laquelle s'ajoutent quelques DVD de dessins animés en finnois. Dans la cuisine, la plupart des produits alimentaires sont achetés près du domicile, et la marque de ces produits est en finnois.

L'arabe coranique occupe le même statut au sein de ce foyer que dans celui de la FAM B. C'est une langue sacrée pour les membres de la famille, la plupart d'entre eux ne s'en servent que lors de la *salat*. Les enfants peuvent lire l'arabe coranique.

Les parents sont très actifs sur *Facebook* depuis longtemps. Les enfants n'y sont pas encore inscrits. La langue d'interaction pour les parents sur *Facebook* est l'anglais, et très peu, de l'hindi et l'ourdou pour YAS. Pour ERA, la langue de communication sur *Facebook* est l'hindi, l'ourdou, l'anglais et le finnois.

2.4.4 FAM D

Comme déjà signalé, nous n'avons pas eu accès au domicile de la famille, le magasin tenu par les parents était notre lieu unique de rendez-vous. Il est donc difficile de relever les pratiques langagières effectives de ces participants, ainsi que le rôle, la place et la fonction des langues au sein du foyer. Nous témoignerons des pratiques langagières de certains des membres de cette famille sur la base de nos observations au magasin.

Le suédois est la langue principale de communication avec les clients suédophones au magasin. Les parents se parlent entre eux en pendjabi, mais passent au suédois devant les clients. Ils communiquent aussi en anglais dès qu'il y a des clients anglophones. Entre les membres de la famille, la communication se déroule en suédois en présence des enfants. Les parents s'adressent à eux en suédois et ils leur répondent dans la même langue. Les enfants viennent au magasin quand ils sont libres ou quand ils sont en vacances scolaires.
En attendant les clients, les parents lisent des journaux et des revues populaires en suédois et ils écoutent la radio dans la langue pendjabie. La mère y garde un manuel pour apprendre le pendjabi dans un des tiroirs. Au fond du magasin, on trouve un calendrier en pendjabi avec l'image d'un personnage de la religion sikhe. Les chiffres sont aussi en langue pendjabie.

Les parents ne s'intéressent pas à la vie virtuelle sur la Toile, ont-ils dit lors des entretiens. JES a un compte sur *Facebook*. La communication écrite avec tous ses contacts est en suédois. Avec ses sœurs et son frère qui sont également sur *Facebook*, la langue suédoise y reste l'unique langue de correspondance. La plupart des vidéos musicales sont en anglais sur son espace personnel.

Figure 16 : Récapitulatif des pratiques langagières, emploi et connaissance des langues

		FAM A	FAM B	FAM C	FAM D
1.	Langue première des parents	Haryanvi	Ourdou	Ourdou	Pendjabi
2.	Langue-s première-s des enfants	Haryanvi/ Français/ Hindi	Ourdou	Ourdou	Suédois
3.	Langue-s parlée-s à l'intérieur du foyer par les parents	Hindi Haryanvi Anglais Français	Ourdou Anglais Norvégien	Ourdou Anglais Finnois	Suédois Pendjabi
4.	Langue-s parlée-s à l'intérieur du foyer par les enfants	Hindi Français Anglais	Ourdou	Ourdou Anglais Finnois	Suédois
5.	Langue-s parlée-s sur le lieu de travail par les parents	Français Anglais	Anglais	Anglais Finnois	Suédois
6.	Langue-s parlée-s dans les établissements scolaires par les enfants	Anglais Hindi	Norvégien	Anglais Finnois	Suédois
7.	Langues apprises par les parents	Français Anglais Hindi Népalais Pendjabi Sanscrit	Ourdou Hindi Norvégien Anglais Français Arabe c[73]	Ourdou Hindi Anglais Finnois Français Bahasa M[74] Arabe c	Hindi Anglais Pendjabi Islandais Norvégien Suédois Arabe c
8.	Langues apprises à la maison par les enfants		Ourdou Arabe c	Ourdou Hindi Arabe c	
9.	Langues apprises à l'école par les enfants	Français Anglais Hindi	Norvégien Anglais Français	Finnois Anglais	Suédois Anglais Espagnol
10.	Langue-s parlée-s aux habitants du pays d'accueil par les parents	Français	Anglais Norvégien	Anglais Finnois	Suédois
11.	Langue-s parlée-s aux habitants du pays d'accueil par les enfants	Français	Norvégien	Anglais Finnois	Suédois
12.	Langue-s parlée-s aux locuteurs de l'Inde par les parents	Haryanvi Hindi Anglais	Ourdou Hindi Anglais	Ourdou Hindi Anglais	Pendjabi Hindi Anglais
13.	Langue-s parlée-s aux locuteurs de l'Inde par les enfants	Hindi Anglais	Ourdou Hindi Anglais	Ourdou Hindi Anglais	Anglais
14.	Langue religieuse des parents/enfants	Sanscrit	Arabe c	Arabe c	

[73] coranique
[74] Malaysia

2.5 Pratiques langagières religieuses

Les pratiques langagières des langues sacrées n'ont été déclarées par aucun des membres, ni dans les questionnaires, ni lors des entretiens. Ce n'est que lors de notre présence sur le terrain, où nous avons pu déployer plusieurs outils ethnographiques, que nous avons enfin remarqué l'importance et la fonction de ces langues dans chaque ménage. Par la suite, nous avons abordé la question des langues sacrées avec nos participants, la formation qu'ils ont eue et la manière dont ils utilisent ces langues dans leur vie quotidienne. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect, mais nous nous interrogerons tout d'abord sur les raisons pour lesquelles, les langues sacrées n'ont pas été déclarées comme faisant partie du répertoire des personnes enquêtées. Nous avons eu l'occasion d'aborder cette problématique lors d'une journée de séminaire[75], où les commentaires et critiques des chercheurs nous ont aidé à mieux appréhender ce thème, peu traité dans le domaine de la sociolinguistique, comme le signale Boxer (2002 : 6).

Par langue sacrée, nous entendons la langue dont l'usage est réservé aux cérémonies rituelles, aux pratiques religieuses, telles que des activités sacerdotales ou l'accomplissement de prières, ou encore la lecture de textes sacrés. Chaque religion a ses règles, son code et ses coutumes pour entrer en communication avec la ou les divinités. Il s'agit de faire seul ou en groupe la prière comme le font les musulmans à la mosquée ou ailleurs, en écoutant les textes sacrés lus par le prêtre dans un temple hindou, ou encore dans un *gouroudwara* chez les sikhs. Les quatre familles indiennes objet de notre étude appartiennent aux trois religions principales d'Inde, liées au poids démographique de leurs pratiquants – l'hindouisme, l'islam et le sikhisme. La langue sanscrite est la langue unique et classique des textes sacrés chez les hindous, mais d'autres langues dravidiennes remplissent ce rôle au sud de l'Inde, tant dans le sermon que dans les textes sacrés. Il en va ainsi du tamoul, qui bénéficie d'un statut de langue classique octroyé par le gouvernement indien en 2004. L'arabe coranique et le pendjabi sont considérés comme langues de Dieu chez les musulmans et comme parole de *gourou* chez les sikhs. Le Coran se lit dans l'arabe classique et le *Granth Sahib*, le livre sacré de la communauté sikh, en vieux pendjabi. Il est important de signaler la différence très marquée entre le gourmoukhi (écrit dans le texte sacré) et le gourmoukhi qui est en usage dans le pendjabi appelé "pendjabi moderne". D'après Johnston (2005 : 1077), l'emploi du

[75] 2009 - *Role of religious languages in migrant Indian families in Europe*, Third National Symposium on Multilingualism, University of Tampere.

gourmoukhi dans les écrits laïques date de la fin du dix-neuvième siècle et devient régulier à partir de 1947.

Dans un contexte migratoire où le maintien des langues du pays de départ est un défi pour la première génération ainsi que sa pratique au sein de la famille, il est fort probable que l'on valorise les langues selon ses besoins et leurs fonctions. En premier lieu vient la langue du travail que la première génération doit maitriser à différents degrés selon la nature de l'emploi. La langue du travail des parents peut être aussi l'une des langues apprises par les enfants à l'école, elle est valorisée dans un premier temps par tous les participants. Ensuite viennent les langues du pays de départ. Le maintien des langues des parents, c'est-à-dire la transmission langagière et culturelle intergénérationnelle, préoccupe la première génération.

Ce n'est qu'en troisième lieu qu'on peut voir l'importance accordée aux langues sacrées. Celles-ci, pour la FAM A et la FAM D, n'ont aucun rôle dans la pratique de leurs religions. On peut être un pratiquant hindou ou un pratiquant sikh sans connaitre la langue sanscrite et la langue pendjabie. Au temple, on peut assister à la prière, écouter ce qui est récité, sans ressentir le besoin de comprendre ce que dit l'officiant, et participer aux rites religieux sans avoir recours à la langue sacrée. En revanche, il est improbable que la pratique religieuse musulmane puisse être accomplie sans aucune connaissance de la langue arabe. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 3 (*cf.* Contexte religieux, p. 119).

On comprend dès lors que les langues sacrées ne soient pas mentionnées par les membres de la FAM A et de la FAM D. En revanche, on ne comprend pas pourquoi l'arabe coranique n'est pas déclaré par les deux autres familles. On peut faire l'hypothèse que le domaine très spécifique de cette langue implique une compétence langagière minime, consistante en des paroles ritualisées à prononcer lors des prières ou des activités sacerdotales et que les enquêtés ne les considèrent pas comme des langues importantes. Probablement ainsi, pensent-ils que leur langue sacrée ne *compte* pas pour les enquêteurs, et ils la passent sous silence, comme ils ne parlent pas de leurs orientations religieuses par ailleurs.

On notera également que les religions de ces familles migrantes indiennes sont différentes de celle des autochtones et des habitants des groupes majoritaires dans leur pays d'accueil. Les affiliations religieuses, comme les langues parentales, ne sont pas forcément bien accueillies dans le pays d'accueil et les immigrants peuvent avoir tendance à escamoter ces pratiques, surtout si la politique linguistique de ce pays ne fait aucune place aux langues sacrées.

2.6 Pratiques langagières régionales ou standards

Dans notre enquête, aucun des participants n'a donné d'informations sur la variété régionale de sa première langue. Comment interpréter ces attitudes langagières ? Premièrement, il nous semble que la première génération porte un jugement négatif sur ses langues régionales[76]. Comme il s'agit de projeter une image valorisante de soi au travers d'une langue valorisée, la variété régionale, moins légitime, est omise. Deuxièmement, il est probable que les participants considèrent que le chercheur ne connaissant pas l'existence des idiomes parlés par les parents, il est inutile de les mentionner. Autrement dit, les participants peuvent penser que cela ne va pas intéresser l'intervieweur ou que cela va être compliqué à expliquer. Ils se contentent de déclarer le nom de la variété standard pour des raisons pratiques, pourrions-nous dire. Nous pensons que tous les participants de la première génération ont parlé ou parlent un idiome régional, en dépit du fait qu'ils déclarent la langue standard. Gumperz rappelle (1958 : 669) dans son travail sur la communauté indienne du nord, qu'il y a principalement trois types de variétés au nord de l'Inde où l'hindi est parlé. La première est le dialecte parlé dans un village que Gumperz appelle « *village dialect* ». La seconde concerne la langue des petits centres où l'on trouve des marchés dont l'aire d'usage est un peu plus étendue et qu'il nomme « *regional dialect* ». La troisième est « *l'hindi standard* », parlé principalement dans les grandes villes telles que Delhi, Agra, Lucknow etcétéra et qui est la langue de socialisation première des habitants de ces villes.

Les parents de la FAM A et de la FAM D, à l'exception de la mère dans la famille D, sont issus d'un territoire rural, et leurs pratiques langagières contiendraient des traits de ce « *village dialect* ». Dans le cas de la mère de la FAM D, qui est née et a grandi dans la ville de Delhi, nous avons remarqué que sa variété de pendjabi n'était pas mutuellement intelligible avec celle de son mari. Les parents des FAM B et C proviennent d'un milieu urbain, qui pratique une langue standard comme l'ourdou ou l'hindi, mais leur langue contient également des traits régionaux prosodiques (accent du Bihar) ou lexicaux.

Il est important de prendre en considération le critère de la langue régionale, non pas pour attribuer à nos enquêtés une identité selon leur appartenance linguistique et religieuse, mais plutôt pour valoriser les pratiques langagières réelles, et mettre en avant les différents types de

[76] Cela va dans le même sens que les études menées par Fibbi et Matthey (2010 : 62) sur la transmission linguistique intergénérationnelle dans le cas de la migration italienne et espagnole dans deux villes suisses, où l'on observe, notamment chez les migrants italiens, que la langue standard est privilégiée pour la transmission aux enfants, au détriment des dialectes régionaux, la langue d'origine des parents.

dialectes ou parlers régionaux du point de vue de leur importance culturelle et patrimoniale. C'est pourquoi nous avons soigneusement mentionné le ou les noms des dialectes parlés dans la région d'origine des participants. Dans le contexte indien où les pratiques langagières sont si complexes, il serait trompeur de sous-estimer la pratique des langues régionales, même si les enquêtés n'ont pas fourni d'informations à ce sujet. Nos entretiens nous ont rendu sensible à l'existence d'une situation de diglossie en Inde qui peut être passée sous silence par les parents pour des raisons idéologiques, identitaires ou, tout simplement, par souci de ne pas fournir des informations langagières trop compliquées pour les capacités de compréhension du chercheur. La pratique de ces dialectes n'a pas pu être mise en évidence dans notre étude monographique. Dans tous ces cas, l'usage de la "langue maternelle" dans les questionnaires, puis lors des entretiens, n'a pas abouti à la reconnaissance ou même à la mention de ces dialectes ou variétés. Si la question avait été formulée directement et frontalement sur la connaissance ou la pratique des dialectes, aurait-il été possible d'obtenir une autre réponse ? Il est difficile de répondre, car nous ne savons pas comment auraient réagi les participants en lisant le mot "dialecte" dans les questionnaires. Cette dénomination aurait pu leur laisser croire que nous les situions d'emblée dans un espace rural et ils auraient peut-être été vexés. Mais l'effet contraire aurait pu également être observé : il est possible que certains enquêtés aient considéré cette question comme une valorisation d'un régiolecte, à l'instar de ce que remarquent Maitre et Matthey (2007 : 88 et ss) à propos du patois d'Evolène[77].

Résumé et conclusion

Nous avons évoqué dans ce chapitre le profil sociolinguistique de quatre familles indiennes migrantes, ainsi que leurs pratiques langagières déclarées et effectives. Nous avons aussi dégagé le rôle, la place et la fonction que chacun de nos participants accorde aux différentes langues dans sa vie quotidienne et professionnelle.

Pour esquisser le profil sociolinguistique des membres de chaque famille, nous avons examiné la trajectoire linguistique des participants, depuis leur naissance jusqu'à leur point d'installation finale dans leur pays d'accueil, de manière à saisir une biographie linguistique *in extenso*. En retraçant leur trajectoire linguistique, nous avons pu observer la mise en place des ressources langagières de nos enquêtés, et construire ainsi leur biographie linguistique. Cette démarche nous apporte, en effet, les informations sur le pourquoi et le comment du

[77] C'est une commune suisse dans le canton du Valais.

choix et de la pratique de chacune des langues présentes dans leurs répertoires verbaux. Rappelons cependant que, malgré nos efforts pour obtenir des données au moyen de plusieurs outils et méthodes, nous sommes conscient qu'il est fort possible que certains faits liés aux pratiques et attitudes linguistiques des personnes étudiées nous aient complètement échappé. Avant de faire un résumé de ce chapitre, nous allons nous pencher succinctement sur les failles des méthodes scientifiques visant à extraire des informations complètes au sujet d'un groupe humain. Ce thème a déjà été brièvement traité dans plusieurs passages du chapitre sur la méthodologie, mais nous pensons utile d'y revenir après avoir illustré les traits langagiers saillants et déterminants dans les pratiques langagières des enquêtés.

Les méthodes employées pour la collecte des données, en particulier dans le domaine des sciences humaines, ne peuvent pas garantir des informations exactes et précises sur les pratiques langagières et la biographie linguistique des individus. Les questions d'un questionnaire peuvent être difficiles à comprendre ou les individus peuvent manquer de motivation pour fournir les informations nécessaires, ces dernières étant parfois ambigües ou ambivalentes, ce qui nuit à la fiabilité des données. Inconsciemment, les participants peuvent oublier de déclarer une langue qu'ils ont apprise ou qu'ils pratiquent toujours, ou alors ils ne la jugent pas suffisamment importante pour la mentionner. Plusieurs outils et techniques nous ont permis de décrire finement les pratiques langagières des personnes interrogées et d'accroitre la fiabilité des données. Malgré tout, la réalité des pratiques langagières est difficile à découvrir. Nous avons évoqué la divergence parfois entre la pratique déclarée et la pratique effective. C'est justement dans cette discrépance que nous tentons de chercher la place, le rôle et la fonction des langues dans les ménages indiens.

En premier lieu, nous avons souligné le fait qu'aucun participant ne déclare la langue religieuse comme une langue de son répertoire verbal. Cependant, notre présence sur le terrain a révélé la pratique religieuse et par conséquent l'usage de l'arabe coranique, du sanscrit et du pendjabi ancien chez un certain nombre de participants. On pourrait en tirer la conclusion que les participants ne considèrent pas ces langues au même titre que les autres et que c'est pour cela qu'ils ne les mentionnent pas. La pratique de ces langues est uniquement dédiée à la prière et aux actes religieux ou rituels, et le besoin d'une connaissance approfondie de ces langues n'est pas considéré comme nécessaire. Les participants ne déclarent pas non plus leurs idiomes régionaux ou des variétés basses de la diglossie (pour reprendre la terminologie de Ferguson, 1959), même si elles font partie de leur répertoire, comme c'est le cas dans les FAM B et C, mais surtout dans les FAM A et D. Dans le cas du père de la FAM C,

nous avons remarqué son usage fréquent d'une variété qu'il considère comme dévalorisée et dont il a honte. Pareillement, le père de la FAM D dévalorise le parler de son village et se distancie de l'idiome de sa mère dans lequel il communique pourtant avec elle. Il en ressort que les enjeux de prestige et de valorisation des langues ont une influence sur l'attitude langagière des participants en présence du chercheur. Dans une telle situation d'enquête, ils cherchent à donner la meilleure image possible d'eux-mêmes en inférant que, pour un doctorant de l'université, seules les langues standards ont de la valeur. Il est très difficile pour un chercheur de contourner ces difficultés.

En second lieu, tous les participants ont déclaré la pratique et la connaissance de la langue première ou parentale. La langue première est dans la plupart des cas la langue parentale, à l'exception de la FAM D où les enfants ne parlent que la langue suédoise. On trouvait le même cas de figure dans la FAM A en France, avant que les enfants ne soient scolarisés en Inde. Sur le terrain, nous avons vérifié le rôle et le degré de la pratique des langues parentales dans le foyer, qui correspondaient à ce qui a été déclaré. Nous avons pu mener des entretiens dans les langues premières des parents avec les membres de la famille et les enregistrements des conversations familiales attestent bien la présence et la pratique de ces langues. Dans le cas de la FAM D, l'entretien s'est déroulé en hindi/pendjabi avec les parents, alors qu'avec les enfants nous avons communiqué en anglais. Les langues indiennes qui ont le statut officiel ou régional en Inde sont parlées par les parents dans leur vie quotidienne avec leurs enfants, à l'exception de la FAM D. Son usage est utile pour maintenir les contacts avec les proches parents ou les amis lors des séjours en Inde, ou pour les contacts téléphoniques ou par Internet. Leurs enfants, selon leur degré de compétence et leur aisance dans la langue des parents, communiquent avec leurs parents, et élargissent leur réseau d'amis par le biais de ces langues lors de leurs séjours en Inde, de leurs voyages ou sur Internet. En ce qui concerne la FAM D, la pratique de la langue pendjabie, déclarée langue première par les deux parents, est uniquement effective entre le père et la mère.

En troisième lieu, nous avons remarqué la présence et l'importance de la langue anglaise dans tous les foyers. L'anglais jouit d'un statut crucial pour la mère de la FAM A, les pères des FAM B et C. Nous avons noté ailleurs (Haque, 2010a : 233) que « l'anglais a pris une place considérable dans la vie sociale et professionnelle . . . en ayant facilité leur installation et en leur permettant de communiquer avec l'extérieur, soit dans le cadre de leur travail, soit de l'école ou bien dans l'interaction sociale ». Dans le cas de la FAM B (depuis 15 ans) et de la FAM C (depuis 11 ans), l'anglais joue toujours un rôle primordial dans leur travail. L'anglais

est important pour les membres qui subviennent à leurs besoins et à ceux de leurs familles. Les mères des FAM A et C ont eu l'opportunité de travailler en France et en Finlande grâce à leur compétence en anglais. Dans une étude de la trajectoire linguistique de quatre immigrants indiens aux États-Unis, Mir *et al*. (2000) mettent également en avant l'importance de l'anglais comme langue de scolarisation en Inde. D'après eux, au sein des entreprises de logiciels informatiques en Inde, l'anglais joue également un rôle primordial. C'est pourquoi les parents tablent sur la langue anglaise pour l'avenir de leurs enfants en Inde ou à l'étranger. À travers l'anglais, c'est le développement d'un réseau social prestigieux qui est visé. Les enfants sont donc conscients de l'importance de cette langue. Nous avons observé l'usage de l'anglais par les parents et par les enfants dans plusieurs activités quotidiennes, comme suivre des émissions à la télévision ou surfer sur Internet, mais aussi dans les loisirs et lors des voyages. Au sein de la FAM D, nous rappelons que la prééminence de la langue suédoise affaiblit l'importance de l'anglais. Pour les parents, l'anglais est très peu utilisé dans leur vie quotidienne sauf à quelques occasions, soit pour communiquer avec des clients anglophones, indiens ou non. Mais leurs enfants développent leurs connaissances en anglais grâce à l'école et les ainés ont déjà acquis une compétence suffisante pour parler anglais lors des vacances à l'étranger, notamment dans les pays anglophones comme les États-Unis et l'Angleterre. Les enfants de la FAM B emploient l'anglais quand ils vont en visite chez leurs cousins à Londres. Tous ces enfants de la deuxième génération utilisent l'anglais, d'une manière habituelle, plus dans leur communication informatique et à l'occasion de certaines activités de loisirs que pour la communication avec leurs amis et leurs proches.

Enfin, l'usage de la langue du pays d'accueil a aussi été observé dans tous les foyers. La pratique de cette langue au sein du foyer ou par les membres dans leur vie quotidienne dépend des besoins, de la nécessité et de la compétence dans cette langue. Dans le cas de la FAM A, le français, auparavant dominant avant 2005, était la langue unique de communication et de travail tant pour les parents que pour les enfants. Depuis cette date, le français a perdu sa position notamment dans la communication familiale, remplacé par l'hindi, et en 2008, sa place était limitée au lieu de travail. Les enfants ont étudié la langue française à l'école en Inde et restent en contact avec leurs amis en France lors des vacances ou par Internet. Le norvégien, pour la FAM B, est employé uniquement par les enfants, soit dans l'espace scolaire, soit dans les contacts quotidiens avec les habitants de leur ville. Notons aussi la présence de la langue norvégienne pour les enfants à la télévision et sur l'Internet. La mère apprend le norvégien depuis une dizaine d'années et lit des romans en norvégien. Il en va de même pour le père qui lit des journaux en norvégien et s'intéresse à la vie politique et culturelle de sa

ville. Mais sa communication langagière reste à dominante anglophone sur son lieu de travail. Le père de la FAM C se sert uniquement de l'anglais sur son lieu de travail ; son usage du finnois est quasiment inexistant. Nous remarquons la même tendance langagière pour son fils ainé qui n'a pas été scolarisé en langue finnoise. Malgré l'apprentissage de cette langue à l'école, il ne se trouve pas à l'aise pour communiquer ou mener des activités en finnois. En revanche, l'importance de la langue finnoise est marquée pour la mère qui l'a apprise depuis 2007 et travaille dans un établissement finnois où la langue finnoise est l'unique langue de communication. Pareillement pour son fils cadet, inscrit dans une crèche finnoise, il communique et parle avec ses camarades et ses instituteurs en finnois. La mère lit des journaux et des romans en finnois, alors que le fils cadet préfère regarder des films et dessins animés dans cette même langue. Pour la famille de Göteborg, la langue suédoise est la langue usuelle de la famille. Langue unique de communication entre parents-enfants, c'est aussi la langue du travail pour les parents et la langue d'études pour les enfants.

Excepté pour les langues sacrées et les langues régionales, notre mode d'investigation n'a pas mis en évidence de fortes différences entre pratiques langagières déclarées et pratiques langagières effectives. Il y a tout de même le cas de la fille ainée de la FAM A qui déclare l'haryanvi comme langue maternelle alors qu'elle n'a pas de connaissance dans cette langue. Ce fait révèle l'importance qu'elle attribue à son appartenance d'origine, via celle de ses parents.

Chapitre 3

Répertoire multilingue segmenté

> *It is as if the field of competence in language had the shape of a butterfly, one wing specific to speaking, one to writing, the body common to both. Linguistic analysis has focused on the body, as it were, and while that is vital, so are the wings.* (Dell Hymes, 1996)

Introduction

Ce chapitre a pour but d'envisager les différents aspects de la compétence linguistique des membres de nos familles témoins de la migration indienne en Europe. Nous avons évoqué dans le chapitre précédent la pratique langagière plurilingue au sein de chaque foyer et nous avons vu comment chaque langue est assignée à un rôle, à une fonction, ainsi que la place des différentes langues présentes dans les répertoires verbaux des participants de notre étude. La pratique de différentes langues tend à caractériser un individu en tant qu'un locuteur plurilingue. Toutefois, ce répertoire multilingue est *truncated* selon le terme proposé par Blommaert *et al.* (2005). Autrement dit, le répertoire est segmenté par domaines (au sens de Fishman) et il est constitué de plusieurs codes linguistiques dans lesquels le locuteur a des compétences diverses et inégales. Nous développerons ce concept plus loin dans ce chapitre.

Lorsque nous avons présenté dans des colloques[78], les aspects de notre enquête liés à la pratique et à la place des langues allogènes et endogènes, nous avons été questionné à plusieurs reprises au sujet de nos méthodes d'évaluation des compétences de nos locuteurs indiens. Sur quoi nous basions-nous pour les labelliser "plurilingues" ? Ces interrogations nous ont permis d'affiner la réponse. Nous présentons ci-après un étayage théorique qui valide, croyons-nous, notre manière de procéder.

[78] (i) CILPR XXVe Colloque International, Innsbruck, 2007 (ii) Colloque VALS-ASLA, Lugano, 2008.

Lors de nos enquêtes, la question de la compétence linguistique dans différentes langues ou variétés a été abordée avec les membres des familles au travers de questionnaires, d'entretiens et de conversations enregistrés. Un questionnaire[79] d'autoévaluation des compétences a été renseigné par chaque membre de la famille pour chacune des langues de son répertoire, autant à l'oral qu'à l'écrit. Les participants ont été invités à noter leur niveau de compétence sur une échelle de 1 à 5, en distinguant compréhension/production orale et écrite. Il s'avère que cette manière de procéder pour s'enquérir des connaissances linguistiques ou des compétences est controversée, des doutes subsistent sur la validité d'une telle autoévaluation. Dans notre cas de figure, nous avons eu l'occasion de vérifier la pertinence de ces autoévaluations lors des interviews, des conversations enregistrées, des séjours ou visites de terrain durant lesquels nous avons mobilisé des méthodes ethnographiques. Mais comme nous avons été invité à fournir plus de détails sur ce mode d'évaluation, nous allons consacrer la première partie de ce chapitre à l'évaluation de la compétence linguistique. La problématique qui se pose est la suivante : si la méthode pour évaluer les compétences est sujette à caution, en existe-il une meilleure pour obtenir des résultats valables sur cette question des compétences dans un répertoire plurilingue construit dans le processus de migration ? Les compétences plurilingues peuvent-elles être validées par des tests de compétence conçus pour l'apprentissage formel d'une langue particulière, avec tous les biais de perception monolingue et normative que sous-tendent généralement ces tests ? Il nous semble que l'outil « test de compétence » est mal adapté à l'évaluation de la compétence plurilingue en tant que telle, et que le recours à l'autoévaluation s'impose comme une des approches de la réalité langagière des familles plurilingues telle qu'elles la vivent et non du point de vue des concepteurs de tests.

Nous examinerons donc tout d'abord le sujet de l'autoévaluation des compétences dans les langues que les participants déclarent connaitre. Nous nous interrogerons sur la validité de cette approche en tant qu'outil de mesure de compétence et nous nous demanderons en quoi elle peut nous apporter des informations. Ensuite, nous élaborerons la notion de « répertoire multilingue segmenté » (*Truncated Multilingual Repertoire* et dorénavant RMS) en approfondissant l'usage qui en est fait chez Blommaert *et al.*, (2005), Dyers (2008) et Haque (2011b). Puis, nous nous interrogerons sur la présence de compétences segmentées dans le quotidien de tous nos participants. Nous conclurons enfin en présentant des outils de mesure plus fiables pour évaluer ce type de compétence.

---

[79] *Cf.* p. 281.

3.1 Autoévaluation : de sa nécessité à sa légitimité

Comme nous l'avons vu, les premiers contacts avec nos participants ont été établis par les questionnaires. Ils nous ont servi à construire leur biographie linguistique, avant de faire plus ample connaissance avec eux et afin d'avoir une première représentation de leurs répertoires multilingues.

Dans une thèse sur les contacts de langues en Suède, Boyd (1985) privilégie aussi la méthode par questionnaires s'appuyant sur l'autoévaluation. Doutant de l'existence de moyens plus fiables pour évaluer les compétences, elle a recours à cette méthode et juge que les réponses ainsi obtenues permettent d'effectuer une première esquisse des profils, tout en mettant d'emblée au centre de la problématique le plurilinguisme, vu comme une compétence et non comme un problème ; ce qui entraine la confiance des participants au sujet de leur compétence dans les deux langues (la langue suédoise et la langue minoritaire ; Boyd, *ibid* : 141). Nous estimons qu'une telle approche est primordiale dans les premiers pas d'une recherche sur les pratiques langagières dans un milieu plurilingue. Les participants sont finalement les mieux placés pour évaluer leur usage des langues, confrontés qu'ils sont à l'appropriation de nouveaux idiomes leur permettant d'agir et de se repérer dans leur vie quotidienne. Edwards (2005 : 37-38) avalise également l'usage de l'autoévaluation, mais avec certaines réserves. D'après lui, « *relying upon self-rating has a lot to recommend it, but the strengths here rest upon the capacity of an individual to be able to self-report accurately, a roughly equivalent sense across individuals of what competence means, and a disinterested and unbiased willingness to communicate proficiency levels* ». Toujours selon lui, d'autres facteurs tels que « *attitude, age, sex, intelligence, memory, linguistic distance between the two languages, and context of testing are all potentially confounding* ». Nous sommes conscient de ces facteurs et nous reconnaissons qu'ils peuvent entrainer des évaluations qui ne correspondraient peut-être pas à celles que feraient des observateurs, et encore moins à celles des correcteurs d'un test standardisé.

Le père de la FAM C est un bon exemple de « *fairplay* » en matière d'autoévaluation. Dans le questionnaire, il ne mentionne pas la langue finnoise, ce qui nous surprend un peu, car il vit en Finlande depuis à peu près six ans (en 2007). En effet, les langues qu'il a mentionnées et

autoévaluées sont l'hindi, l'ourdou, l'anglais et le malais. Nous lui avons alors envoyé un courriel pour en savoir plus au sujet de sa compétence dans la langue finnoise et il répond[80] :

> (16) *You know it very well that I have no competency in Finnish language. You can put zero everywhere.*

Notre échange de courriels nous révèle alors sa sincérité à l'égard de sa compétence linguistique en finnois. En revanche, il a mis en avant sa compétence en malais, une langue avec laquelle il n'est plus en contact depuis de nombreuses années. Voici son autoévaluation dans la langue malaise :

Figure 17 : Autoévaluation du Bahasa Malaysia par YAS

Je la comprends 4	Je la parle 3	Je la lis 4	Je l'écris 3
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Son autoévaluation très positive (4,3,4,3) est peut-être excessive puisqu'il n'est plus en contact avec cette langue depuis plus de huit ans au moment de l'entretien ; elle pourrait être davantage le reflet des notes obtenues à l'école que celui de sa compétence à agir en malais au quotidien. En plus de ses cours, ce séjour en Malaisie l'a peut-être confronté à une situation d'apprentissage informel intensif, dans un milieu linguistique plutôt homogène, mais il est probable aussi, comme le note Boyd (1985 : 141) que « *the respondent is influenced in her/his [self]rating by her/his grades in school subjects* . . . ». On peut inférer que l'apprentissage formel d'une langue est pris en considération par YAS pour se donner une notation élevée. Dans le cas de la langue finnoise, à l'inverse, il refuse de l'évaluer faute d'un apprentissage formel. C'est peut-être l'importance de l'institution scolaire et son rôle dans les représentations, via ses évaluations notées des compétences linguistiques, qui se manifeste avant tout dans les réponses de nos participants. L'évaluation de la compétence linguistique est bien illustrée dans cet échange avec KUL, la mère de la FAM D, qui contextualise par un récit son parcours scolaire en langue hindie à l'école, pendant son enfance à New Delhi :

> ENQ : Je vous mets combien en hindi ?
> (17) KUL : Tu me mets cinq sur cinq partout. Mon père et ma mère me disaient qu'il faut avoir une très belle écriture et donc j'ai toujours eu de très bonnes notes si l'on compare avec mon frère cadet, et mes parents me donnaient cinq roupies[81] comme prix.

[80] Communication personnelle par courriel, du 16 mai 2007. Sujet : *competency in Finnish language*.

[81] Converti en euros, cela représente 8 centimes d'euro en janvier 2012.

L'hindi étant sa deuxième langue, celle-ci n'est plus guère utilisée dans sa vie quotidienne depuis 1986, soit depuis plus de 24 ans que KUL est installée en Suède. Comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent, elle parle uniquement en pendjabi avec son mari, alors que le suédois fait son apparition dans les contacts quotidiens avec ses enfants et les habitants de sa ville. De fait, la mère connaissant notre origine en Inde (Bihar), où l'hindi est dominant, elle a essayé de nous parler en hindi standard tout au long de nos rencontres pendant notre enquête de terrain. Nous ne doutons pas de sa compétence linguistique en hindi[82] du fait qu'elle a vécu à New Delhi où l'hindi est plus présent que le pendjabi dans la plupart des domaines, notamment dans les interactions quotidiennes. Or, nous sommes surpris de voir qu'elle s'accorde la même compétence linguistique en langue suédoise qu'en langue hindie, c'est-à-dire la note 5 dans les quatre compétences évaluées. Rappelons que son apprentissage du suédois dans un cadre institutionnel a uniquement consisté en trois mois de cours. Ensuite, elle continue de développer ses connaissances linguistiques en suédois par ses contacts avec des habitants, en regardant des émissions à la télévision, en parlant avec ses enfants et ainsi de suite. Une compétence élevée dans la langue suédoise, en particulier à l'écrit, ne cadre guère avec la pratique habituelle de sa profession, où l'on observe peu ou pas de recours à l'écrit. En plus, la lecture en suédois est limitée aux journaux et à quelques magazines, et elle ne lit pas de romans, comme on l'a vu dans le cas des mères des FAM B et C. Néanmoins, KUL estime qu'elle possède une bonne compétence en suédois en dépit de l'absence d'un apprentissage formel et assidu. Elle pense en revanche que sa compétence en anglais a baissé depuis son séjour en Suède et se donne une note de 2 pour la production orale, alors que dans les trois autres compétences, les notations sont 4,5,5. Nous sommes tentés de penser, au vu des informations sur son parcours en Inde, que KUL n'utilisait pas plus l'anglais en Inde qu'en Suède aujourd'hui. En Suède, elle n'a pas besoin de communiquer en anglais étant donné que la langue suédoise domine dans tous les domaines principaux.

Il en va de même pour le père de cette même famille qui déclare une compétence élevée dans la langue du pays d'accueil. Nous n'avons pas d'informations précises sur son apprentissage de la langue suédoise qu'il a dû apprendre pendant quelques mois, comme sa femme, avant de suivre une formation intensive en soins infirmiers. La première chose à souligner pour ce couple est qu'ils considèrent avoir de meilleures compétences en suédois que dans leur langue première. Mais, en contexte migratoire, il est fréquent que les migrants aient tendance à surévaluer leur compétence linguistique dans les langues du pays d'accueil. Espenshade et Fu

[82] KUL pense faire des erreurs syntaxiques et précise qu'il lui manque des mots en hindi pour mieux s'exprimer. Mais, nous avons remarqué que KUL emploie l'hindi de manière aussi fluide que la nôtre, ce qui nous permet de porter un jugement sur sa compétence en cette langue.

(1997 : 298) soulignent que les immigrants arabophones aux États-Unis déclarent une compétence élevée en anglais, plus élevée que les immigrants originaires de pays où l'anglais est une langue dominante. D'après ces auteurs, ce résultat étonnant s'explique par le fait que les enquêtés surévaluent leur compétence, qui serait moins élevée avec des tests de langue. A propos de la communauté hispanique aux État-Unis, Delgado *et al*. (1999) notent qu'elle a tendance à surestimer ses compétences en anglais dans le but de mieux montrer son intégration. Cette tendance observée dans la famille D ne se retrouve pas dans les autres familles de notre étude. KAM, le père de la FAM A à Grenoble, qui a appris le français "sur le tas", se donne une note de 2 à l'écrit et de 3 pour la production orale. ERA, la mère de la FAM C, s'autoévalue à 1,1,3,3 (compréhension et production orales ; compréhension et production écrites) après avoir suivi un an de cours de finnois et vivant depuis plus de six ans en Finlande. Nous remarquons donc une certaine disparité dans la manière qu'ont nos participants d'évaluer leurs compétences dans la langue du pays d'accueil.

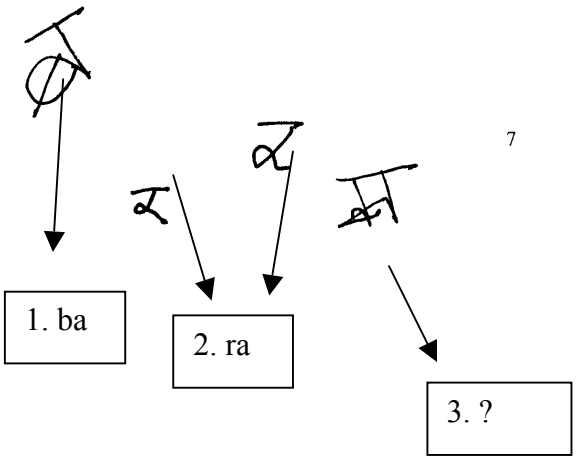
Quant à la deuxième génération, l'autoévaluation parait plus réaliste et convergente en comparaison avec celle de la première génération. Notons que les enfants sont scolarisés, et que les évaluations scolaires leur donnent des points de repère. Nous ne prendrons pas en compte les réponses des enfants de moins de 9 ans, celles-ci ayant été fournies par leurs parents (ZAR et ZAN de la FAM B, et ASH de la FAM C). Pour les autres, à l'exception d'ARI en Finlande, tous les enfants déclarent de bonnes compétences dans les langues du pays d'accueil, langues dominantes dans lesquelles ils sont scolarisés. Les enfants de la FAM A et de la FAM B déclarent leur aisance à communiquer dans les langues premières des parents (entre 4 et 3 pour la compréhension et production orale). Nous trouvons intéressante la fiche de RAF, premier enfant de la FAM B, qui essaie d'écrire en hindi dans le questionnaire. En voici un extrait reproduit :

Figure 18 : Autoévaluation de la langue hindie par RAF

LANGUAGE 4 : ~~FRENCH~~ HINDI

I understand it : 3	I speak it : 3	I read it : 0	I write it : 0
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Thanks a lot for your co-operation !



Remarquons en premier lieu que RAF indique la langue française comme 4e langue, puis qu'il l'efface et la remplace par la langue hindie. Nous ne comprenons pas la raison pour laquelle le français a été barré, ni pourquoi il ne l'a pas déclaré comme cinquième langue, à la suite de l'ourdou, du norvégien et de l'anglais déclarés respectivement comme première, deuxième et troisième langue.

En second lieu, nous voyons dans cet extrait quelques graphèmes dévanagari de la langue hindie. Le premier signifie *ba* et le deuxième *ra*. La troisième lettre n'est pas claire. Il est fort probable que RAF essaie d'écrire quelques lettres en hindi pour tester sa compétence linguistique, notamment à l'écrit. Il est aussi probable qu'il n'a pas réussi à écrire un mot en hindi, et c'est la raison pour laquelle il met les notes de 0 et 0 pour la compétence en production et compréhension écrite. Signalons encore une fois que RAF a suivi deux ans de scolarisation en Inde avant de rejoindre son père en Norvège. Durant son programme scolaire, il y apprend l'hindi et l'anglais. À la suite de son arrivée en Norvège, il n'apprendra plus l'hindi, mais il continue à apprendre l'ourdou, l'anglais et le norvégien. En revanche, son frère MUS, qui avait un an et demi lors de son arrivée à Trondheim, s'attribue une notation de 1 et 1 pour les mêmes compétences dans lesquelles RAF a mis 0 et 0. Comme nous le verrons

plus loin dans le chapitre traitant de la transmission langagière à l'intérieur de la maison, la mère de la FAM B prétend avoir donné des cours de langue hindie et ourdoue à ses enfants. La divergence dans les notations des deux frères signale en tout cas que RAF n'a pas reçu d'enseignement dans la langue hindie alors que MUS en a eu un peu.

Nous avons observé à peu près la même tendance chez d'autres enfants qui ne déclarent pas la langue étrangère apprise à l'école. C'est le cas pour ARI qui apprend le français et JES l'espagnol. Rappelons également que la langue religieuse, l'arabe coranique, n'a pas été non plus déclarée dans le cas de RAF, MUS et ARI qui auraient pu signaler cette compétence linguistique. Peut-être que ces langues auraient été mentionnées si nous avions prévu des tableaux identiques pour les cinquième et sixième langues. Il est probable que les enfants ont interprété la consigne comme leurs parents, à savoir qu'il fallait déclarer les quatre langues les mieux connues.

ARI, dont la formation en hindi et en ourdou se fait à la maison, se donne une note de 2 pour toutes les compétences interrogées. On est un peu surpris par les notations de JES de la FAM D, qui déclare une très bonne compréhension orale en pendjabi et en hindi alors qu'elle ne les parle pas du tout. Toutefois, ces notations peuvent être conformes à la réalité, du fait qu'elle est l'ainée et qu'elle a eu des cours de pendjabi pendant quelques temps à l'école et que, de plus, qu'elle s'en est servi lors de ses contacts avec sa grand-mère.

L'autoévaluation des participants quant à leurs compétences langagières dans les langues de leurs répertoires verbaux ont permis de mettre en évidence un aperçu de leur connaissance dans chacune des langues, et de témoigner de leurs attitudes vis-à-vis d'elles.

3.2 Répertoires multilingues segmentés - (*Truncated multilingual repertoire)*

En sociolinguistique, la notion de compétence n'a pas le même sens que celui qu'on lui accorde généralement en linguistique. La notion chomskienne de compétence basée sur le concept de locuteur-auditeur idéal n'est certainement pas appropriée pour aborder la notion de la compétence en sociolinguistique dans le cas d'une communauté plurilingue, notamment des immigrants indiens en Europe. Hymes (1996 : 58-59), en revanche, caractérise la notion de compétence d'une manière qui rejoint notre champ d'étude :

The term competence . . . should not be a synonym for ideal grammatical knowledge, as it has been used by Chomsky, or extended to a speech community collectively, as used by David De Camp, or extended to ideal communicative knowledge as by Habermas, or done away with, as Labov has seemed to prefer. Rather, competence should retain its normal sense of actual ability.

Nous nous intéressons donc à cette *« actual ability »* (capacité effective) d'interagir avec différents individus de son entourage. Les connaissances grammaticales ou purement linguistiques d'une langue ne sont pas nécessaires pour entrer en communication, comme on le pensait encore au XXe siècle dans le courant structuraliste. Les conceptions linguistiques contemporaines évoquent la multimodalité. Les actes de communication reposent largement sur le contexte dans lequel ils s'inscrivent, ils opèrent par le biais de la gestualité, des mimiques, *etc*. La centralité de la communication repose donc sur la capacité d'entrer en communication avec autrui et non sur celle de produire des énoncés syntaxiquement et phonétiquement corrects du point de vue de la norme monolingue de référence. Hymes (1984) soutient que les capacités langagières ne sont pas incluses dans le terme « compétence » telle qu'elle est définie par Chomsky dès 1965, où la syntaxe est au coeur de ses représentations linguistiques. La notion de « capacité » comme définition de la compétence repose sur les avancées de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Selon Hymes, « le terme "capacité" renforce "compétence" dans la mesure où il renvoie à ce que les individus peuvent faire, ce qui n'est pas la même chose que ce que les systèmes qu'ils possèdent en commun rendent en principe possible »[83].

Pour revenir à notre terrain de recherche, nous avons vu comment nos participants, avec peu de compétences (capacité effective) dans certaines langues, parvenaient à réaliser certaines fonctions : l'exemple des langues sacrées valide ce constat. En Inde, d'après Pillai (2002), la compétence communicative d'un individu se manifeste de telle manière que, « *he (sic) may speak a regional dialect with a person belonging to the same region ; he may speak a caste dialect with a person belonging to the same caste, and a standard or some other dialect with the speakers of other regions and castes* ».

Dans la continuité des travaux de Fishman, Blommaert *et al*. (2005 : 199) définissent le « *truncated multilingualism* » comme « *linguistic competencies which are organised topically, on the basis of domains or specific activities* ». D'après ces auteurs, c'est en effet l'espace qui "permet" ou "empêche" (« *enables and disables* ») le déploiement du répertoire

[83] *Ibid*., p. 131.

multilingue des individus. Dans la migration, le répertoire se réorganise en fonction du nouvel espace et de ses contraintes, avec des compétences assez inégales selon les domaines et en fonction des déplacements, qu'ils soient courts (du foyer au lieu de travail) ou longs (les allers et venues entre le pays d'origine et le lieu de résidence). Dyers (2008 : 115) évoque les facteurs qui contribuent à un multilinguisme segmenté par domaine parmi les immigrants, dans une enquête menée dans la périphérie de Cape Town. D'après elle, ces facteurs sont « *language attitudes, levels of literacy, access to quality education, social class, level of income and especially location* ». Nous avons défini ce que nous entendons par RMS de la manière suivante (Haque, 2011b : 36) :

> *The truncated multilingual repertoire comprises different linguistic competencies in one or several languages including its variants, in any of its forms, either fluent, limited, or restricted in communication or an abstract knowledge of an unpracticed language besides skills in shifting accent, register and styles of a given language in different domains and different spaces.*

Lors de nos interventions sur la notion de *Truncated Competencies* dans des séminaires universitaires[84] et dans un colloque international[85], le terme *truncated* a été remis en question. Certains-e-s nous ont posé la question de la distinction entre *Truncated Competencies* et "compétence partielle", un terme très employé par les didacticiens et responsables politiques dans le domaine de l'éducation. S'il est vrai que les deux notions s'ancrent dans une conception fonctionnelle du langage et des langues, la première renvoie au champ de la sociolinguistique de la globalisation, alors que la deuxième relève des discours didactiques propres au cadre idéologique européen. En ce qui concerne le processus et les modalités d'apprentissage, la compétence partielle relève plutôt des apprentissages formels réalisés dans le cadre scolaire ou lors d'un séjour linguistique[86]. Coste *et al*. (2009 : 12) relient compétence partielle à compétence plurielle. Il ne s'agit pas pour eux de se satisfaire d'une maitrise limitée d'une langue, mais de considérer qu'une connaissance même imparfaite fait partie *à un moment donné* d'une « compétence plurilingue plurielle ». La notion n'a de sens qu'en fonction de l'objectif poursuivi (par exemple, savoir lire dans une langue apparentée à sa langue maternelle ou savoir répondre dans leur langue aux questions que posent les clients à un guichet postal). La compétence segmentée, pour sa part, prend en compte les acquisitions scolaires, mais met l'accent sur le processus d'acquisition non guidée en "milieu naturel"

---

[84] 2008, *University of Gothenburg* ; 2009, LIDILEM ; 2009, *University of Luxembourg*.

[85] *10th Nordic Bilingual Conference*, 2009, *University of Tartu*.

[86] Dans le cadre de la mobilité des jeunes en Union européenne, on notera deux programmes d'échange entre les établissements scolaires et universitaires portant sur l'apprentissage de langue étrangère et culturelle : Comenius (http://www.2e2f.fr/comenius.php) et Erasmus (http://www.2e2f.fr/erasmus.php).

(Klein et Perdue, 1997), qui caractérise la compétence acquise lorsqu'un individu est exposé à une nouvelle langue dans un nouvel espace dans lequel il construit de nouveaux repères et une nouvelle identité.

3.3 Répertoire multilingue segmenté – Son usage et sa fonction au sein des familles indiennes migrantes en Europe

Nous avons vu les pratiques langagières plurilingues, leur fonction, leur rôle ainsi que leur place au sein de chaque ménage. Dans les pages qui suivent, nous ferons une description des compétences segmentées par domaine dans le répertoire verbal de chacun de nos participants. Nous évoquerons les divers codes linguistiques qui sont employés avec une visée spécifique dans diverses situations. Nous nous proposons d'étudier la compétence segmentée à travers trois axes, éléments essentiels dans la construction des codes linguistiques du répertoire verbal ; ils nous permettront d'appréhender les différents enjeux et mécanismes liés aux compétences langagières. Ces trois axes sont l'espace (3.3.1), la mobilité et la polycentralité (3.3.2) et les ordres d'indexicalité (3.3.3).

3.3.1 Espace

Blommaert *et al.* (2005 : 198) abordent la problématique de l'espace dans leur article en posant la question : « *how does space organize regimes of language*[87] ? ». Ces auteurs avancent la thèse de la centralité de l'espace dans une théorie sociolinguistique, car c'est lui qui régit l'usage des langues et peut faire déchoir la compétence langagière d'un individu. Leur position se résume dans un énoncé à l'allure de slogan : le manque de compétence pour communiquer n'est pas vu comme « *a problem of the speaker, but as a problem for the speaker* »[88].

La compétence est donc gérée par l'espace où l'on vit, où l'on se déplace et où l'on communique. L'espace met en valeur l'usage de certaines langues tandis que le même espace peut condamner l'emploi et la valeur d'autres idiomes. Les participants de notre étude ont bien conscience que l'usage, le pouvoir et le rôle des différentes langues sont liés à des enjeux spatiaux. La compétence langagière de nos participants dans la langue du pays d'accueil a peu

[87] Le terme en anglais « *regimes of language* » est emprunté à Kroskrity (2000), notent les auteurs.
[88] *Ibid*.

ou pas de valeur dans leur pays d'origine. D'ordinaire, l'emploi du suédois, du norvégien et du finnois ne trouve aucune place en Inde, à l'image des langues parentales dans les sociétés nordiques. Les langues nordiques trouvent leur place uniquement au sein de l'ambassade ou au travers des représentations consulaires et culturelles de ces pays dans quelques grandes villes en Inde. ERA, la mère de la FAM C, manifeste son inquiétude au sujet de l'usage de la langue finnoise en Inde si elle y rentre définitivement. Elle pense qu'elle oubliera cette langue à laquelle elle est très attachée.

Quant à la langue française, elle est davantage acceptée en Inde que les langues nordiques, en raison de son statut prestigieux et de l'histoire coloniale de ce pays. Le français est enseigné dans plusieurs écoles privées comme langue étrangère facultative pour les élèves à partir de 13 ans. Pour la FAM A, la langue française ne jouait aucun rôle en Inde avant 2005. Ce n'est qu'à partir de cette période que le français a été choisi par les enfants comme une matière optionnelle et que la mère a commencé à enseigner cette langue dans l'école fréquentée par ses enfants et ensuite elle ouvre son institut privé d'enseignement du français. Avant 2005, puisque les enfants ne parlaient ni hindi, ni haryanvi, ils ne pouvaient pas entrer en communication avec les autochtones indiens et leurs compétences langagières en français n'avaient aucune valeur dans le foyer de leurs grands-parents.

De la même manière, pour les enfants de la FAM D, la communication est restreinte à quelques expressions en anglais lorsqu'ils sont en Inde. En d'autres termes, leurs compétences en suédois ne sont pas valables en Inde, car l'espace indien ne le reconnait pas. Il en va de même pour les grands-parents plurilingues dont les compétences langagières dans les langues indiennes n'ont pas de valeur dans l'espace européen où vivent les quatre familles. Les grands-parents de la FAM B et de la FAM D, en Norvège et en Suède, ont renoncé à un séjour de longue durée avec la famille en raison du manque d'échanges et de socialisation dans ce nouvel espace. Derrière cette barrière linguistique, les grands-parents, qui ne parlent pas non plus l'anglais, ne peuvent faire partager leurs propres expériences de vie. De cette manière, il s'avère que la compétence langagière n'est pas ce qu'on possède, mais c'est le fait de répondre aux normes linguistiques dominantes de l'espace dans lequel on réside. Dans le cas de la FAM D, la grand-mère développe des compétences segmentées en suédois en interagissant avec ses petits-enfants. KUL raconte :

> (18) Ma mère a appris plein de choses en suédois, telles que comment dit-on, "comment ça va", "l'argent", "quel jour es-tu libre".

La mère de KUL est, de fait, bilingue en pendjabi et en hindi. Elle développe une compétence

limitée à certains mots et expressions pour pouvoir communiquer avec ses petits-enfants. Ses pratiques langagières évoluent et même une faible compétence segmentée par domaine (ici familial) peut suffire à réaliser une communication.

3.3.1 (i) Contexte

Nous aborderons maintenant la notion de la compétence langagière dans un contexte spécifique à un espace donné. Blommaert *et al.* (2005 : 203) disent que « *[c]ontexte (inculding space) does something to people when it comes to communicating* ». Le contexte joue un rôle décisif pour la validation de l'emploi d'une langue particulière, et ce faisant, le contexte met en évidence ou non la compétence langagière d'un individu. Le contexte peut donc révéler la compétence linguistique, différents types de pratiques langagières, ainsi que la segmentation des compétences par domaine. Une soirée organisée dans un foyer est un contexte susceptible d'engendrer l'alternance de plusieurs codes ou l'hybridité de langues, des pratiques dans une seule langue comme dans plusieurs, selon le choix et la compétence des locuteurs présents. Quand les parents de la FAM C invitent leurs amis au sein de leur foyer, l'anglais ou le finnois devient la langue dominante. Le contexte peut être, par exemple, l'anniversaire d'un des enfants quand plusieurs personnes d'origine indienne, pakistanaise, anglaise et finnoise sont invitées. L'anglais devient alors une sorte de langue véhiculaire pour la soirée. Nous pouvons voir d'emblée que le contexte métamorphose la physionomie linguistique de l'espace. Dans cette situation, la compétence en anglais ou en finnois est tour à tour mise en valeur ou mise en question. Nous avons ainsi remarqué qu'à l'arrivée de locuteurs finnophones, YAS se retire de la conversation. Et sa femme, qui parle anglais avec des femmes présentes à la soirée, préfère ne pas s'adresser en anglais aux amis de YAS. En effet, ERA ne se trouve pas assez compétente pour parler avec les amis de son mari qui ont un accent britannique. Si, pour ERA, la compétence en anglais est suffisante pour parler avec ses amis indiens et travailler dans une crèche anglaise, elle ne se trouve pas à l'aise, voire se sent moins compétente, pour parler avec les personnes d'origine britannique. Nous avons fait les mêmes observations auprès des enfants de la FAM B. RAF et MUS sont très à l'aise pour parler en anglais en Inde et mènent plusieurs activités en anglais dans leur vie quotidienne ; mais ils pensent qu'il est difficile pour eux de suivre et de participer à la conversation en anglais britannique lors de leur séjour chez leur grand-mère en Angleterre.

Dans les passages qui suivent, seront évoqués différents contextes dans lesquels, un répertoire multilingue segmenté peut jouer un rôle. Ce faisant, nous pouvons examiner de plus près le

degré de compétence requis ou manifesté pour pouvoir communiquer ou réaliser une tâche.

(a) Contexte religieux

Nous explorerons tout d'abord le contexte religieux qui produit certains changements langagiers au sein du foyer et aussi en dehors du foyer. Au sein de la famille B, nous remarquons l'usage de l'arabe coranique tout au long de la prière. Dans la FAM C, la pratique est moins fréquente, voire rare pour le père. La compétence en arabe coranique pour tous les membres de la FAM B et de la FAM C est segmentée pour la religion. Puisqu'il est obligatoire d'apprendre cette langue afin de pouvoir accomplir les rituels spécifiques lors de la prière, la compétence est conditionnée par cette pratique impliquant pour tous les membres de la famille de savoir lire l'arabe coranique. Lire n'implique pas forcément de comprendre ce qu'on lit. La compétence est visée non pas en vertu de la compréhension, mais dans l'optique de pouvoir déchiffrer des textes. En d'autres termes, la formation consiste à apprendre à décoder les mots, mais le sens du texte n'est pas considéré comme important. Il s'agit d'apprendre les versets coraniques et quelques expressions cultuelles pour faire louange à Dieu. Rosowsky (2006 : 312) souligne qu'il est impossible pour les musulmans de faire la prière sans lire le premier chapitre du Coran. Ce genre de formation est très répandu parmi les familles musulmanes en Inde. Les membres de la FAM B et de la FAM C ont ce type de compétence en arabe coranique ; ils peuvent lire le Coran, ils peuvent réciter certains versets coraniques, mais ils ne peuvent pas comprendre ce qu'ils lisent. De ce fait, ils ne peuvent pas lire l'arabe moderne ou ils y parviennent avec difficulté. C'est le fait même de pouvoir oraliser le texte sacré qui est important, et non pas de comprendre ce qu'il signifie. Jaspal et Coyle (2009 : 4) remarquent également dans leur étude sur les musulmans de deuxième génération de l'Asie de sud que « *[t]he meaning of the verses recited is seldom understood* ». Il est fort probable que les musulmans pratiquants parviennent à développer une compétence segmentée en arabe classique, à force de réciter et répéter certains versets coraniques dans le quotidien. Rosowsky (2006 : 313) remarque que les personnes de la communauté musulmane du Royaume-Uni qui lisent l'arabe coranique peuvent connaitre quelques expressions figées et interjections en arabe qu'ils emploient souvent dans la conversation telles que « *al hamdu lillah* » (merci à Dieu), « *subhan Allah* » (gloire à Dieu) et « *astaghfirullah* » (que Dieu nous pardonne). Ajoutons à cela « *incha Allah* » (si Dieu le veut) que l'on trouve aussi communément dans les conversations de nos participants, notamment chez la première génération.

Les parents dans les deux familles ont certaines connaissances de l'arabe classique, mais les

enfants n'en ont aucune. RAF, de la FAM B, parle de sa compétence en arabe coranique :

> (19) Je lis l'arabe, mais très lentement, et je pense qu'en tant que migrant, quand on vit dans un autre pays, on apprend une autre langue en maintenant sa propre langue, alors il est difficile d'avoir de la fluidité en arabe.

RAF attribue son manque de fluidité en arabe à son statut de migrant. Nous ne comprenons pas ce qu'il entend par "fluidité". Peut-être veut-il parler d'une lecture fluide du texte sacré. Dans cet énoncé de RAF, apparait à nouveau l'enjeu spatial de la gestion et du maintien des langues. Premièrement, le changement d'espace implique de devoir apprendre deux langues de socialisation, celle de l'espace dans lequel ont grandi les parents et celle du nouvel espace. Ensuite, par affiliation religieuse, l'arabe coranique est appris pour le seul contexte/espace du lieu de prière, soit la mosquée, soit la maison pendant les temps de prière.

Dans le cas de la FAM A, la langue religieuse est le sanscrit. Nous avons remarqué à une occasion que le père récitait des *mantras* – des extraits de formules sacrées et poétiques, pendant sa prière. Sa compétence dans la langue sanscrite est réduite à quelques versets de textes sacrés de la religion hindouiste. Parmi les fidèles de la religion hindoue, une connaissance de la langue sacrée n'est pas obligatoire pour participer aux cérémonies ou accomplir les rituels religieux. C'est en effet au prêtre qu'il revient de mener la prière. Une formation religieuse n'est ni nécessaire, ni requise, à l'exception du brahmanisme où la transmission des valeurs religieuses est obligatoire. La religion brahmanique renforce le système des castes ; seuls les membres de la caste supérieure peuvent être prêtres. Les membres de la FAM A n'appartiennent pas à cette caste et n'ont pour cette raison pas de tradition familiale brahmanique. Cependant, l'accès au savoir religieux n'est pas fermé pour les autres castes. Plusieurs livres contenant divers textes sacrés sont accessibles et l'on peut y apprendre des *mantras*. On apprend aussi par le biais des chants religieux, lors des rituels, au cours desquels certains *mantras*[89] doivent être répétés plusieurs fois, à l'instigation des parents et des grands-parents qui insistent pour que leurs descendants en apprennent quelques-uns pendant l'enfance. Coward (1999 : 5) cite des migrants hindous au Canada qui relatent leur expérience d'apprentissage des textes sacrés grâce aux *mantras* que les enfants, dès leur plus jeune âge, chantent tôt le matin avec leur père.

---

[89] Parmi les *mantras*, il s'agit de *Gayatri mantra* qui est très populaire dans la plupart des castes de la religion hindoue. Voir http://www.indereunion.net/utile/prieres/gayatri.htm, [réf. du 23 mars 2010].

Pour la FAM D, les membres vont régulièrement au *gouroudwara*, le lieu de prière pour la religion sikhe dont la langue sacrée est le vieux pendjabi. Le père déclare avoir très peu de connaissance de cette langue difficile à comprendre et à lire. La mère apprend à lire le pendjabi et elle aspire à pouvoir lire le texte sacré dans l'avenir. On pourrait ainsi dire que la compétence langagière pour déchiffrer l'écriture gourmoukhi est minimale pour cette famille dont seul le père peut identifier les lettres, les lire, mais avec beaucoup de difficultés. D'après lui, le gourmoukhi signifie « de la bouche des gourous ». Le texte sacré, *Sri Gourou Granth Sahib*[90], est de fait une composition de milliers d'hymnes récités par les prêtres dans le *gouroudwara*. Les parents participent à la prière en tant qu'auditeurs, comme c'est le cas de la FAM A quand ils vont au temple.

(b) Contexte des pratiques alimentaires

L'examen des usages liés au contexte des pratiques alimentaires au sein des familles migrantes nous permettra à nouveau de mettre en relief le répertoire multilingue segmenté de nos participants. Les éléments de ce contexte ne nous sont pas tous connus, car malgré les données recueillies par les différentes méthodes de collecte de données sur le terrain, nous n'avons pas pu saisir en totalité les pratiques langagières familiales en lien avec ce contexte. Nos observations ont été réalisées lors des repas auxquels nous avons été convié dans les familles B et C. Pour accéder aux données des pratiques alimentaires, nous nous basons essentiellement sur l'observation directe des mets consommés pendant les repas familiaux, de l'espace de la cuisine et sur les discours tenus sur la nourriture par les différents membres.

L'espace de la cuisine est un espace d'intimité et de complicité entre les femmes dans la culture indienne. Il n'est pas accessible aux invités par souci de pudeur, car les Indiens ne veulent pas montrer à qui que ce soit ce qu'ils mangent ou ce qu'ils préparent. Cet espace est, dans certains cas, même inaccessible aux membres masculins de la famille[91]. Dans une étude menée sur les femmes hindoues, Mazumdar et Mazumdar (1999 : 163) expliquent le rôle de

---

[90] Le texte sacré est aussi appelé *Adi Granth*.

[91] Dans la société indienne qui reste largement patriarcale, l'espace culinaire est réservé aux femmes dans la mesure où elles s'occupent de la cuisine et des autres travaux domestiques. La cuisine est vue comme un lieu de pouvoir pour les femmes, car elles savent que les hommes dépendent d'elles pour assouvir leur faim. Dans la cuisine, les membres féminins de la famille peuvent se retrouver avec des femmes domestiques, s'il y en a, pour discuter et bavarder. La cuisine apparait comme un endroit privilégié pour elles. Du point de vue des pratiques langagières, cet espace fait émerger les pratiques langagières les plus intimes et les moins formelles de la personne, c'est-à-dire la première langue et le registre vernaculaire. On y entend souvent des disputes et des injures que l'on n'entendrait pas hors de cet espace. Dans les trois familles A, B et C, la proximité entre la cuisine et le salon dans ces trois ménages ne garantit pas l'intimité, car on entend les discussions menées à l'intérieur de la cuisine. *À contrario*, le visiteur peut voir l'intérieur de la cuisine et observer ce qui s'y passe, ce qui est une occasion rare en Inde. En dépit de ce manque de distance entre la cuisine et le salon, les participants de notre étude semblent très sensibles et conscients de l'importance de cet espace spécifique.

l'espace de la cuisine dans une maison en Inde où la responsabilité de faire à manger repose essentiellement sur les femmes. Ces auteurs rappellent que, « *The kitchen then becomes a central space in the socialization process ; here younger and inexperienced women learn their domestic and familial responsibilities* ».

Au sein de la FAM C, la table des repas est placée dans le salon et la cuisine est à côté du salon. La famille fait ses courses à deux endroits : dans un magasin finlandais et dans une épicerie indienne. Ainsi, nous trouvons dans la cuisine des produits finlandais et des produits indiens. Les inscriptions des produits finlandais sont en finnois et en suédois. Les produits indiens sont quant à eux étiquetés en hindi, en goujarati ou dans d'autres langues indiennes. On y trouve aussi des produits portant des inscriptions en ourdou ou en arabe. Nous reviendrons plus loin sur l'importance de ces langues dans le marquage des produits. Nous trouvons dans la cuisine des ustensiles indiens rapportés d'Inde pour la préparation de certains repas. On peut dire enfin que le repas préparé dans la cuisine en Finlande est du même genre que le repas préparé en Inde. On trouve les mêmes habitudes alimentaires chez les FAM A et B ; les produits finlandais y étant respectivement remplacés par des produits français et norvégiens. Ces familles font des courses également dans une épicerie tenue par un commerçant indien.

À l'heure du repas, contexte et objet de notre analyse, les membres de la FAM C mangent séparément ou ensemble selon leur disponibilité. La communication se déroule en ourdou ou en hindi au cours du repas et nous avons remarqué que les enfants ne connaissent pas les termes indiens des plats servis sur la table. Le fils ainé ne connait pas les noms de ces plats en ourdou et en hindi. Les produits achetés dans les magasins finlandais, tels que le lait, le beurre, le sucre, *etc*, sont désignés en finnois par YAS et les deux enfants. Seule la mère ne s'y réfère qu'en ourdou. YAS et ARI, qui ne parlent pas le finnois intègrent néanmoins le nom de ces produits en finnois dans leurs énoncés en ourdou. Ils parlent parfois du *maito* (lait) ou du *jogurtti* (yaourt). Pour YAS, mémoriser les noms des produits en finnois qu'il voit et utilise dans son quotidien est facile. Les langues de marquage des produits alimentaires, en finnois et en ourdou/hindi, dans le foyer de la FAM C, servent au père à construire une compétence segmentée en finnois et constituent l'occasion pour les enfants d'apprendre quelques mots en ourdou/hindi.

Dans le foyer de la FAM B, les enfants ne connaissent pas non plus le nom des plats indiens. Voici un extrait de conversation lors d'un diner avec les enfants de la FAM B :

```
TP.5.ENQ %add MUS : (montrant la purée de pomme de terre) comment dit-on
ça ?
(20)TP.6. MUS : Celui-ci ? hein, ah
TP.9.ENQ : bharta (un terme vernaculaire au Bihar).
```

Cette question était posée sans volonté de tester la compétence langagière de l'enfant, mais par simple curiosité pour savoir si ce dernier connaissait le nom des plats de la région d'origine de ses parents. Alors que MUS ne le connaissait pas, son frère ainé qui était avec nous, n'a pas réagi. Nous étions en train de manger un plat régional, et les enfants qui ont grandi à Trondheim, même s'ils mangent des plats indiens tous les jours dans leur foyer, ne connaissaient pas le nom de ce plat. Il en va de même pour les enfants de la FAM C. Dans les deux familles, on remarque que la désignation des plats se fait exclusivement par des déictiques et non par des expressions nominales (Haque, 2011b : 40). Même si les parents et les enfants ont les mêmes pratiques langagières et alimentaires, la deuxième génération ne parvient pas à enregistrer les appellations des plats régionaux et des produits alimentaires indiens[92].

Nous aimerions signaler ici que les désignations des plats indiens dépendent non seulement de la région, mais aussi de la religion et encore de l'état du produit. Par exemple, le riz à l'état cru est appelé *tchawal* en ourdou, mais, quand il est cuit, on l'appelle *bhat*. Cet usage est réservé à la région de l'est de l'Uttar Pradesh, du Bihar et à quelques endroits du Bengale occidental. Ensuite, selon l'affiliation religieuse de la personne, elle nommera différemment certains plats. La désignation des plats est donc sujette à de nombreuses variations. Lorsque nous avons demandé à l'un des enfants de la FAM B de nous passer le *bhat*, celui-ci n'a pas compris. Au cours du même repas, la mère demande au père « comment les hindous appellent-ils le *bharta* », *tchokha* répond-il. Un moment plus tard, le mère réitère sa demande en faisant mention de la langue, « comment appelle-t-on *bharta* en ourdou ». Cette fois, le père répond *masla hua aloo*. On remarque ainsi que la mère ne connait pas non plus le nom de ce plat dans sa langue première, alors que le père le connait dans trois variétés : régionale (*bharta*), celle de la communauté hindoue (*tchokha*), et dans la langue ourdoue (*masla hua aloo*).

[92] Quand nous avons évoqué cet aspect lacunaire de la compétence linguistique dans un article qui allait être publié, et que nous l'avons envoyé aux membres des familles concernées, conformément à la méthode dite "*member-checking*", ERA a réagi positivement en appréciant les points abordés dans le texte. Elle nous a signalé qu'elle a commencé à apprendre à ses enfants le nom de chaque plat et de chaque produit alimentaire, ce qui étonne beaucoup ses enfants.

(c) Contexte des sorties et des loisirs

Le troisième contexte que nous examinerons pour illustrer le répertoire multilingue segmenté est celui des sorties et des loisirs. Demeurant dans un espace où la langue première n'est pas valorisée en dehors du foyer, d'autres langues sont employées pour mener les diverses tâches du quotidien. La langue des sorties et des loisirs (dorénavant Lsl) peut être la deuxième, la troisième ou la quatrième langue dans l'ordre des apprentissages. Mais il peut arriver que la Lsl soit aussi la langue première, comme c'est le cas au sein du foyer de la FAM D, notamment pour les enfants, puisque la langue suédoise a largement pénétré dans le foyer et qu'elle remplit plusieurs fonctions. Les parents, en revanche, utilisent à la fois leurs langues d'origine et le suédois comme Lsl.

Chez la FAM C, nous remarquons l'usage de plusieurs langues par ses membres en fonction de l'espace et du contexte. L'usage du finnois est limité selon la compétence langagière par deux membres de la famille : la mère et l'enfant puiné. Ce dernier signale sa préférence pour le finnois pour regarder les émissions à la télévision, mais nous ne l'avons jamais vu engager une conversation en finnois, et même lorsque sa mère l'incite à le faire, comme l'on voit dans le corpus III (*cf.* Annexe 25, p. 332), il refuse de parler en langue finnoise. La mère, pour sa part, emploie cette langue dans les interactions avec les amis sur *Facebook* et enfin dans les sorties avec les finnophones. Nous rappelons que la langue finnoise est une langue dans laquelle ERA se trouve moins à l'aise. Nous avons encore noté que YAS, pour qui l'anglais est la troisième langue, joue extrêmement bien au scrabble avec sa femme et son fils, et remporte régulièrement les parties.

Pour ARI, la Lsl est principalement l'anglais en Finlande. Il l'emploie pour regarder des films, des émissions à la télévision, et pour sortir avec des amis à la piscine ou lors de son entrainement de cricket. C'est la langue dans laquelle il semble être le plus à l'aise. En Inde, où nous avons eu l'occasion de voir la famille, nous avons observé à une occasion qu'ARI essayait de lire une affiche en hindi sur une devanture de magasin. Étant donné que nous étions dans l'État de Bihar, où le paysage linguistique est dominé par l'hindi, ARI essayait par jeu de le lire avec son peu de compétence écrite. Il joue avec les garçons de son âge dans la cour de la maison où il habite en Inde. Ces jeunes parlent dans une variété d'ourdou/hindi spécifique à la ville de Patna et ARI n'a pas beaucoup de difficulté à les comprendre puisque ses parents lui parlent dans la même variété, souvent avec une prononciation régionale assez marquée. Son petit frère, ASH, joue avec ses cousins et cousines en Inde avec lesquels la

communication se déroule uniquement en ourdou. On peut dire que les deux enfants, avec leurs compétences intermédiaires dans la langue ourdoue/hindi, parviennent à se socialiser dans l'environnement indien. Nous avons pu attester différents niveaux de compétences langagières dans les différentes langues tantôt en Inde tantôt en Finlande, pour ces participants lors des sorties ou pendant des activités de loisirs.

En ce qui concerne la FAM B, les Lsl pour les enfants sont le norvégien, l'anglais et l'ourdou. Leur compétence en anglais varie selon le contexte et l'espace. Autant ils sont à l'aise dans cette langue quand ils jouent à la console de jeux vidéo ou quand ils sont en train de "tchatcher" ou de communiquer avec leurs amis sur un réseau social sur la Toile, autant ont-ils des difficultés à suivre une conversation quand ils sont en Angleterre. Nous pourrions penser dès lors que ces enfants n'ont pas une bonne compétence en anglais. Mais nous sommes amené à faire le constat inverse en consultant les blogs élaborés par RAF en anglais et en regardant les liens et les textes que son frère MUS met sur *Facebook*.

Enfin, au sein du foyer de la famille D, l'usage assez fréquent de la radio en langue pendjabie a contribué à jouer un rôle dans l'acquisition d'une compétence segmentée pour des enfants qui l'écoutent inconsciemment dans leur quotidien. En voici un extrait à partir d'un entretien avec la mère :

> (21) J'ai fait annoncer l'anniversaire de ma fille, MAD, à la radio en pendjabi et elle m'a dit qu'ils l'avaient appelée par son nom à la radio.

Par ailleurs, la compétence en anglais des enfants est mise en valeur lors de leurs séjours dans les pays anglophones, comme le souligne le père :

> (22) . . . avec l'anglais, cela leur permet de voyager aux États-Unis ou en Angleterre. Récemment, ma fille est partie avec ses amis en Angleterre et elle s'est débrouillée toute seule grâce à l'anglais.

Quand on interroge JES sur la compétence en anglais qu'elle était censée déployer à Londres selon son père, elle nous répond :

> (23) JES : . . . à Londres, j'ai remarqué que l'on n'a pas vraiment besoin de parler en anglais tout le temps. On peut parler le suédois entre nous, c'est-à-dire entre les amis ou entre sœurs et puis, dans les magasins, ce n'est que la forme de politesse qui est utile comme *hi*, *hello* et *thanks*. Parfois, les gens du pays vous parlent, mais ce n'est pas très habituel.

Lors de notre interview en anglais, JES ne montrait aucune difficulté, ni de compréhension, ni de production orale dans cette langue. Il est difficile de comprendre pourquoi elle évite de parler de ses expériences d'interaction dans cette langue, que ce soit aux États-Unis ou en Angleterre.

(d) Contexte du travail

Nous examinerons ici les langues employées sur le lieu de travail par la première génération. À l'exception du père de la FAM C, qui n'a pas appris le finnois, tous les autres participants à l'enquête ont appris la langue du pays d'accueil.

Il importe de constater que la langue de travail pour la première génération est la deuxième, troisième ou quatrième langue dans la biographie linguistique de chacun des participants. En apparence, il semblerait que les langues de travail telles que le français, l'anglais, le suédois et le finnois sont maitrisées par les participants. En fait, en examinant la réalité de plus près, nous voyons que la compétence langagière dans ces langues de travail correspond à un domaine spécifique. Autrement dit, la compétence est segmentée de telle manière que les participants puissent exprimer, dans un genre spécifique, des énoncés liés à ce domaine d'activités. Le père de la FAM A, qui déclare avoir appris le français "sur le tas", gère en France son commerce d'import-export, dans lequel il est amené à interagir en français avec sa clientèle française. Les parents de la FAM D, qui ont appris le suédois formellement pendant trois mois et ensuite à travers les interactions quotidiennes, gèrent aussi un commerce d'alimentation. Dans ces deux cas, la gestion d'une entreprise nécessite une compétence dans l'écriture et dans la lecture des documents administratifs ou commerciaux afin de pouvoir communiquer et mener le projet à bien. La mère de la FAM A, avec sa compétence linguistique en français et ses expériences de vie, a pu créer avec succès une entreprise d'enseignement privé alors qu'elle ne possédait pas de diplôme de FLE. En ce qui concerne le père de la FAM B, il semble avoir une bonne maitrise de cette langue, en raison de sa courte scolarisation à Londres et aussi par le fait que toutes ses études scolaires et universitaires se sont déroulées en anglais.

La langue de travail pour la FAM C est l'anglais pour le père et le finnois pour la mère. Lors d'une conversation familiale, le père raconte qu'il a dû passer un test d'anglais pour pouvoir s'inscrire en thèse en Irlande :

> (24) J'avais un test d'anglais, donc ils ont demandé le nom de la femelle du chien, j'ai écrit *doggy*.

La réponse fournie par YAS n'est pas correcte (*doggy* renvoie à un chien de taille petite ou quelque chose qui ressemble à un chien) et il s'étonne d'avoir été sélectionné malgré cette erreur. Son parcours d'anglais, avant ce test, compte une quinzaine d'années d'étude de

l'anglais comme matière obligatoire, mais il n'a pas été scolarisé dans une école anglaise. Ses cinq années d'études en ingénierie ont été accomplies en anglais. YAS a développé une compétence segmentée en anglais spécifique à son domaine technique de l'ingénierie en mécanique. Sa femme, qui emploie le finnois dans son travail à l'école, pense qu'elle n'est pas assez compétente pour s'exprimer en finnois dans son activité professionnelle. Elle apprécie ses collègues et sa principale, qui l'encouragent à parler en finnois et qui ont confiance en elle. Lors d'une conversation téléphonique en 2010, ERA pense repasser le test national en finnois pour vérifier son niveau de compétence, alors qu'elle a eu un niveau B2 lors du même examen passé en 2009.

Aux yeux des enfants des deux familles (A et D), la compétence langagière dans la langue d'accueil de leurs parents n'est pas bonne en raison de fautes syntaxiques à l'oral et d'un fort accent étranger. Seule la mère de la FAM A fait exception. Lorsque nous avons fréquenté la famille A en 2004, le fils cadet ANM a repris son père qui avait mal prononcé en français (/tu/ à la place de /ty/). Le père a paru être embarrassé par la remarque de son fils en notre présence, mais il a préféré ne pas réagir. Lors d'un enregistrement de conversation familiale en décembre 2005, quelques erreurs apparaissent dans les énoncés du père (Haque, 2006 : 169), mais on sait que le père est capable de gérer son commerce en français. Ses fautes signalent un certain nombre d'écarts par rapport à la norme grammaticale.

Dans le foyer de la FAM D, JES parle ainsi de la compétence de ses parents :

> (25) Ils savent comment parler le suédois mais je pense que je peux parler un peu mieux qu'eux. Je dirais qu'ils parlent bien, mais pas autant que nous (i.e. les enfants).

D'après RAF, le norvégien de ses parents ne peut pas être meilleur que celui des enfants puisque ces derniers sont scolarisés dans un milieu norvégien, situation avantageuse que n'ont pas connue ses parents.

3.3.2 Mobilité et polycentralité

Les changements d'espace reconfigurent les répertoires et modifient la donne linguistique. Blommaert *et al.* (2005 : 202) considèrent que l'espace comporte des attributs et des caractéristiques matérielles et symboliques qui construisent un régime linguistique. Chaque espace est donc différent et c'est lui qui attribue des valeurs aux variétés parlées, qui classe ses variétés comme prestigieuses ou, au contraire, ne leur reconnait aucune valeur. Rappelons

que la variété d'ourdou parlée par YAS comporte un accent peu connu dans le milieu où sa femme a grandi. Le déplacement des codes linguistiques d'un espace à un autre, selon le déplacement des locuteurs, remet en cause la valeur et la validité de ces codes ainsi que l'évaluation de la compétence langagière des locuteurs. Blommaert (2003 : 613) explique ce phénomène ainsi : « *[w]hen people move across physical as well as social space . . . , their language practices undergo reevaluation at every step of the trajectory and the functions of their repertoire are redefined* ». Nous avons vu que la compétence de RAF en anglais semble inadéquate face à ses cousins en Angleterre, alors qu'elle est plutôt bonne en Norvège où il démontre une compétence élevée en anglais face à ses camarades norvégiens. Nous remarquons aussi que la langue première de KUL est la variété du pendjabi de Delhi, non validée comme telle par son mari qui ne lui attribue pas la dénomination de pendjabi. Les différents espaces attribuent différentes valeurs à une même langue. Ce phénomène n'apparait pleinement que dans la mobilité, et notamment dans les processus migratoires. La variété de langues de référence est celle des personnes qui occupent historiquement ces espaces.

D'après Blommaert (2007 : 118), « *we often project the presence of an evaluating authority through our interactions with immediate addressees, we behave with reference to such an evaluative authority*[93] ». Pour Blommaert, cette instance évaluative émane d'un « centre ». Mais comme l'espace est composé d'une multitude de centres, un individu peut représenter un centre pour ses semblables, tout en s'orientant vers un autre. Autrement dit, la polycentralité de l'espace linguistique engendre des situations complexes. Les langues sont susceptibles de mettre en valeur ou de stigmatiser un espace, selon les idéologies inculquées aux citoyens par les instances gouvernementales ou aux enfants par les parents. Dans la FAM D, nous voyons que la valorisation des langues nationales, au détriment des langues vernaculaires dans la plupart des États-nations, s'opère par une stigmatisation plus ou moins marquée de l'espace rural et une normalisation de l'espace urbain comme cadre de vie des citoyens. Chez la FAM A, nous remarquons que la revalorisation des langues parentales se fait au détriment de la centralité du français et aboutit à un changement d'espace. Le paysage linguistique familial et les pratiques langagières de la FAM A basculent en faveur de la langue hindie ; aussi tous les membres, dont surtout les enfants, s'orientent vers un nouveau centre auparavant inconnu. Cette approche polycentrique proposée par Blommaert (2007 : 128) permet de « *multiple frames, in Goffman's sense, through which, on which and with which people can make sense* ». Les différents contextes que nous avons décrits peuvent aussi être appelés "cadres" et ils font émerger le répertoire multiple segmenté de nos participants.

---

[93] Blommaert en cite exemple : « *they can be individuals, collectives, abstract entities or ideals and so on : the macro- and micro-structures of our everyday world* ».

Blommaert (2007) considère que l'environnement humain est fondamentalement stratifié et organisé en fonction de plusieurs centres détenant une certaine autorité linguistique — une norme à l'aune de laquelle les individus s'évaluent. Chaque centre produit des indices de contextualisation des pratiques et fournit une échelle de référence (la famille, l'école, la communauté linguistique, l'ethnie . . .). Inspiré par les travaux de Wallerstein (1983, 2000) sur les « systèmes-monde », Blommaert *et al.* (2005) propose de mettre la notion d'échelle au centre de la réflexion théorique. Cela a l'avantage de fournir une métaphore verticale pour envisager les phénomènes et les processus sociolinguistiques, ce qui permet de concevoir différents types d'échelle sur un continuum allant du local au global et de faire varier le degré d'adéquation des pratiques langagières au contexte. C'est dans cette optique que nous traiterons les notions d'*upscaling* et de *downscaling*, autrement dit les changements d'échelle auxquels sont confrontés les individus. Dans notre ère de globalisation, les langues subissent un processus de commodification, dans le sens où elles deviennent des marchandises sur lesquelles il est possible d'investir et de faire du profit, à l'instar de tous les domaines de l'économie capitaliste néolibérale. Elles subissent une politique de valorisation ou, au contraire, de dévalorisation en fonction des régimes sociolinguistiques qui les placent en haut ou en bas d'une échelle de valeur. Les mouvements de *up* et *downscaling* peuvent être mis en rapport avec les mouvements entre centre et périphérie. Le prestige et le pouvoir renvoient au centre et aux mouvements d'*upscaling*, tandis que les langues de la périphérie sont soit stigmatisées, soit simplement ignorées et subissent un mouvement de *downscaling*. La métaphore de l'échelle est ainsi double : d'une part, elle renvoie à la conceptualisation géographique de l'échelle, qui varie selon les portions de territoire envisagées, et d'autre part, elle évoque le sens commun du « haut » et du « bas » de l'échelle de la société.

Parmi les participants à notre étude, à l'exception de New Delhi d'où vient KUL, les villes et les villages d'origine ne sont pas connus sur la scène mondiale économique ou culturelle. L'immigration vers l'Europe de l'ouest représente un mouvement d'*upscaling* puisque c'est là que se trouvent des pays plus puissants économiquement que l'Inde[94]. Tous les parents ont appris l'anglais en Inde. Mais l'anglais indien, semble-t-il, n'est pas autant valorisé que l'anglais américain ou britannique. Alors que l'anglais aide à gravir l'échelle sociale en Inde (Agnihotri et Khanna, 1997), Blommaert (2010 : 47 et ss) montre comment une variété d'anglais se dévalorise dans le mouvement d'*upscaling*, et comment certaines entreprises vendent des cours d'accent américain à des locuteurs anglophones pour leur permettre

[94] En s'appuyant sur les données produites par la valeur produite intérieure brute annuelle par habitant en parité de pouvoir d'achat (PPP), on verra dans le lien suivant que l'Inde figure assez bas en comparaison avec les pays développés : http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=xx&v=67, [réf. du 20 avril 2012].

d'améliorer leur chance d'embauche et de succès[95]. Ce point de vue nous amènerait à croire que la connaissance de la langue ne suffit pas, mais qu'il est important de la parler avec un accent prestigieux, en l'occurrence l'accent américain. Il est frappant de constater que les compétences linguistiques en anglais des Indiens sont suffisantes pour que des centres d'appel soient délocalisés en Inde en raison des couts moins élevés, mais que l'on demande aux employés de suivre des cours de prononciation américaine pour qu'ils ne soient pas repérés comme des habitants de l'Inde. Dans une étude ethnographique menée auprès d'un centre d'appel du sud de l'Inde, Cowie (2007) souligne l'importance accordée à la neutralisation de l'accent indien en anglais par l'entremise d'« *accent training* » destiné à acquérir l'accent américain ou britannique. Das (2002 : 338) signale que, selon les centres d'appel, « *it only takes six weeks to get Indians talking with an American accent* ». Néanmoins, Duchêne (2009 : 43) estime que la compétence en langue, en l'occurrence celle des Indiens dans les centres d'appel, peut être aussi source de mécontentement de la part de la clientèle. L'auteur explique « . . . *often the case when you look at complaints about call centres in India, where customers emphasize the lack of workers' language skills* . . . ».

En opposition avec les vues de Blommaert et de son équipe, Phillipson (1999 : 102) relativise le poids réel de la norme américaine comme seul centre vers lequel se tournent les locuteurs anglophones. L'auteur décrit l'anglais comme une langue polycentrique, trace des anciennes colonies britanniques, que ce soit en Amérique du Nord, en Australie, en Nouvelle-Zélande, et dans les autres pays comme l'Afrique du sud et l'Inde. Dans ces deux derniers pays, l'anglais est très influencé par les langues et cultures locales. Selon lui, la variété d'anglais n'est pas forcément pertinente quand un Suédois ou un Néerlandais utilise cette langue dans une négociation, ou dans une transaction commerciale, ou encore dans la communication scientifique à l'écrit. L'anglais est aujourd'hui une langue tellement répandue de par le monde et sa polycentralité tellement avérée que le locuteur n'a pas besoin de s'identifier ou d'être identifié avec un centre *English-Speaking*. En d'autres termes, et pour reprendre notre terminologie, Phillipson entérine le fait que la compétence langagière segmentée en anglais, ou un accent peu valorisé, ne pose pas de problème dans les genres de contextes mentionnés ci-dessus.

La construction du répertoire verbal segmenté est étroitement liée à la mobilité. À l'exception de YAS et de FAZ, la mobilité pour des parents n'intervient qu'assez tard. Pour le père de la FAM A, l'immigration interne dans le pays s'effectue après la fin de son parcours universitaire

[95] Un exemple parlant et plutôt désopilant d'une telle démarche se trouve en lien sur *You Tube* : http://www.youtube.com/watch?v=z8Vlk1CZBbQ (American accent articulation exercices, par Rebecalinquist, [réf. du 31 janvier 2011].

et ensuite il part pour la France. ASF et ERA ont séjourné quelques mois en Inde en dehors de leurs villes natales lorsqu'elles ont rejoint leur mari, alors que KUL et SUN sont directement allées dans les pays d'accueil. Pour tous ces participants, le répertoire verbal comporte en Inde trois sortes de langues : (i) langue première (régionales : variétés de l'haryanvi, de l'ourdou et du pendjabi) (ii) langue standard de la région (hindi standard, ourdou standard, pendjabi standard) (iii) langue anglaise. On ajoutera le français et l'anglais, respectivement pour YAS et FAZ, étant donné qu'ils ont vécu l'un à Alger et l'autre à Londres, pendant leur enfance.

JAS, le père de la FAM D, part pour la Norvège avec son master indien en poche. Il y apprend le norvégien et exerce des petits-boulots durant cinq ans. Ensuite, comme nous l'avons vu, il part pour l'Islande, apprend l'islandais et valide un deuxième master. Les langues indiennes ne lui sont d'aucune aide, ni en Norvège, ni en Islande. En outre, ses diplômes universitaires indiens n'ont pas de valeur suffisante pour qu'il puisse trouver facilement un travail. L'apprentissage du code linguistique local était le seul moyen pour JAS de pénétrer le marché du travail norvégien ou islandais. En Norvège, où il n'a fait que de petits-boulots dans l'hôtellerie et la restauration, et en Islande où il a travaillé dans l'industrie de la pêche (il ne précise pas quel type de travail il faisait), nous imaginons qu'il parvient à développer une compétence segmentée lui permettant d'agir dans le contexte de son travail. Quand il s'installe en Suède, il apprend le suédois et s'inscrit dans une école de soins infirmiers. Il devient infirmier après quelques années et travaille dans un hôpital pendant très peu de temps. De fait, si l'on a bien interprété son récit, son arrivée en Europe n'est pas motivée essentiellement par le désir de suivre une formation sérieuse. Il est possible que son statut d'étudiant dans ces pays lui ait surtout servi à effectuer un séjour légitime pendant qu'il cherchait une solution pour s'installer en permanence. On peut remarquer la disparité entre les formations effectuées (les deux masters et l'école d'infirmerie) par JAS et la profession qu'il finit par exercer. Sa mobilité, de l'Inde vers les trois pays scandinaves, lui permet d'ajouter trois langues dans son répertoire verbal et il réussira dans chaque espace à trouver un travail et à vivre sur la base de son répertoire segmenté, avec des compétences minimales dans certaines langues.

Il en va de même pour le père de la FAM A dont le master indien[96] ne l'aide pas à trouver un travail en France. Dans cet espace francophone, ce n'est pas l'anglais qui facilitera ses premiers pas de socialisation, comme cela a été le cas pour le père de la FAM D en Norvège, en Islande et en Suède. Ce n'est qu'en s'appuyant sur sa capacité langagière en français,

[96] On n'a pas pu obtenir d'information sur le type de master que la père a effectué en Inde.

notamment à l'oral, qu'il développera non seulement son réseau en France, mais qu'il ouvrira ainsi une entreprise d'import-export. La trajectoire de sa femme du point de vue de la compétence langagière mérite toute notre attention. Comme nous l'avons vu, elle enseigne le français en Inde, d'abord dans une école, puis dans sa propre école francophone ouverte sans avoir aucun diplôme. Le changement de centre implique une modification de la hiérarchie entre ses compétences linguistiques. Ainsi, en Inde comme en France, elle enseigne une langue sans certification de ses compétences, le français dans le premier cas, l'anglais dans le second.

La mobilité dans le cas de KUL, de New Delhi au Pendjab, met en question sa compétence en pendjabi, que son mari qualifie d'*autre langue*. Bien que New Delhi fonctionne comme un centre par rapport à un village du Pendjab, le centre de la langue pendjabi est le Pendjab et non pas Delhi ! Ainsi, les personnes issues de l'espace central s'accordent le droit de juger la compétence langagière de leurs interlocuteurs si ces derniers ne sont pas issus du même espace.

Dans le cas des pères des FAM B et C, ingénieurs de formation, leurs compétences professionnelles sont suffisamment recherchées pour positionner leur compétence linguistique au deuxième plan, comme constaté dans le contexte du travail décrit plus haut. D'une part, l'anglais reste leur langue principale, tant sur le lieu de travail que dans la vie quotidienne, y compris les loisirs ; d'autre part, la langue du pays d'accueil n'est pas prise en compte. L'anglais étant reconnu comme la langue scientifique du monde entier, elle leur sert de langue professionnelle principale, que ce soit en Inde ou en Europe. L'échelle globale est pleinement à l'oeuvre dans ce cas. YAS, qui n'a pas appris le finnois en dix ans de séjour en Finlande, croit que les centres autour de lui fonctionnent en anglais. Sur son lieu de travail (d'abord dans une entreprise privée, ensuite à l'université) comme dans ses loisirs, YAS ne rencontre aucun problème pour développer son réseau social. Toutefois, quand il cherche un emploi après avoir perdu son premier travail, il admet que le fait de ne pas connaitre la langue de son pays d'accueil a joué en sa défaveur. C'est reconnaitre un changement d'échelle. Il confie ne pas pouvoir comprendre, par exemple, le fonctionnement du système finlandais et les nuances liées au droit du travail, ce qui l'a pénalisé lors de son licenciement. Il regrette de ne pas avoir adhéré à certaines organisations qui viennent en aide aux employés licenciés et l'attribue à son manque de capacité linguistique en finnois. Dans la mobilité de YAS, la domination de l'anglais, pourtant troisième langue dans l'ordre d'apprentissage, est particulièrement nette dans sa vie quotidienne. D'abord réservé aux études, l'anglais a peu à peu envahi les domaines de l'emploi et des loisirs. De même pour FAZ, les centres liés à son travail sont

principalement en anglais. De fait, son employeur est un Américain, ses collègues sont tous anglophones, ainsi que sa clientèle répartie dans le monde entier. Depuis son départ d'Inde, FAZ a fait plusieurs séjours et déplacements liés à ses études et à son travail. À l'anglais, l'hindi et l'ourdou de son répertoire verbal, s'ajouteront le goujarati et le norvégien. Nous avons vu qu'il apprend le goujarati "sur le tas" lors de son séjour dans l'État de Goujarat, quand il exerçait son métier d'ingénieur. FAZ se rappelle avoir parlé en goujarati avec sa propriétaire et au marché.

Sa femme ASF, qui le rejoint au Goujarat après son mariage, apprend également le goujarati par elle-même, l'emploie en dehors de la maison, en particulier au marché. Sa mobilité géographique lui permet, en outre, de rencontrer des gens de différentes cultures et c'est ainsi qu'elle apprend à parler l'anglais. En Norvège, elle commence à apprendre le norvégien et développe une compétence suffisante pour mener des activités quotidiennes, notamment aborder les sujets liés à la scolarité de ses enfants avec leurs instituteurs.

ERA identifie son premier centre de référence à son amie et voisine dont la langue première est le suédois. De fait, cette personne apprend à ERA la langue finnoise. Ce centre de référence est renforcé par l'institution dans laquelle ERA prend des cours depuis plus de trois ans. À partir de sa ville natale, elle fait des déplacements en Inde pour vivre avec sa belle-famille et ensuite en Malaisie. ERA n'a l'occasion d'apprendre une nouvelle langue dans aucun de ces espaces et n'éprouve pas le besoin de communiquer dans une autre langue. Aux premiers temps de l'immigration en Finlande, elle n'a pas ressenti le besoin d'apprendre le finnois, comme son mari, car elle croyait que tout était faisable en anglais. Son réseau se composait essentiellement de membres de la communauté indienne d'Helsinki. Depuis qu'elle parle le finnois, son réseau s'est élargi dans la communauté finnophone (y compris les suédophones qui peuvent parler en langue finnoise, comme c'est le cas de sa voisine).

La mobilité favorise la connaissance et l'apprentissage des autres codes linguistiques. On peut dire, en effet, qu'une faible mobilité restreint l'opportunité, non seulement d'apprendre de nouvelles langues, mais aussi d'explorer de nouvelles cultures, et ce faisant, de nouvelles manières de percevoir le monde. La deuxième génération, à l'exception de trois enfants (l'ainé de la FAM C et les deux premiers de la FAM B), est née en Europe. Les trois autres vivent en Europe depuis l'âge de trois ans (pour ARI en Finlande) et de cinq ans et de dix-huit mois (pour les deux frères en Norvège). On peut dire qu'ils grandissent tous en Europe, pays d'immigration de leurs parents. La mobilité des enfants consiste à faire des allers et retours entre le pays de résidence et le pays d'origine, ou bien dans la parenté vivant dans des pays anglophones. Les enfants connaissent donc aussi la polycentralité, le premier centre étant

celui de la maison, où les parents établissent des normes et des règles concernant les pratiques langagières familiales à l'intérieur du foyer. Leur deuxième centre est la crèche, l'école et ensuite les acteurs sociaux qui entrent dans leur vie. Les enfants sont exposés à deux genres de polycentralité, l'un auquel ils participent lors de leur socialisation et l'autre auquel ils adhèrent – cercle familial et centres auxquels leurs parents veulent les exposer. En Suède, les parents ayant rompu tout lien avec l'Inde, la polycentralité indienne n'a pas de rôle à jouer. Faute de connaissance des langues parentales, les enfants ne savent quels comportements adopter en Inde et ignorent les normes socioculturelles, ce que les parents regrettent. Le commentaire (26) est celui de la mère et le (27) est celui du père :

> (26) S'ils ne comprennent pas la langue, ils ne vont pas non plus comprendre comment les Indiens se comportent, se parlent et quelles sont leurs idéologies. Par exemple, quand nous sommes allés en Inde, il faut insister auprès des invités pour qu'ils mangent bien, alors mes enfants pensent que nous sommes un peu fou. Pourquoi nous forçons nos invités à manger alors qu'ils ne veulent pas manger ? Je leur explique que c'est une manière, une coutume en Inde.
>
> (27) Pour mes enfants, ils ne parlent pas les langues indiennes, donc ils n'ont aucun sentiment pour l'Inde. Ils sont complètement suédois. Ils ne connaissent rien sur les valeurs indiennes, sur la culture indienne, ils fêtent *baisakhi*, ils fêtent *diwali*, c'est tout. Ils veulent manger les gâteaux, super, mange-les. Donc, leur connaissance est limitée aux gâteaux.

Ces deux commentaires illustrent à la fois l'absence de capacité langagière en langue parentale et l'incapacité à comprendre les codes de la culture indienne. Les parents se réfèrent à des centres divers pour montrer le lien entre la langue et la culture. Si les enfants ne maitrisent pas le savoir-faire langagier et social lié à la culture d'origine de leurs parents, n'en est-il pas de même pour les parents qui ne comprennent pas tous les codes et ne comprennent pas parfaitement la langue de la société d'accueil ? Leurs enfants ne sont-ils pas, à leur tour, les témoins de cette situation ?

La similitude entre les enfants de la FAM A et ceux de la FAM D repose sur leur trajectoire monolingue. Néanmoins, dès que les enfants de la FAM A ont été scolarisés en Inde, il leur a été possible de créer et de découvrir d'autres centres qu'ils ne connaissaient pas jusqu'alors. Nous citerons l'énoncé du père lors d'une rencontre informelle dans un restaurant à Grenoble.

> (28) KAM : Aujourd'hui IPS a rédigé une dissertation en hindi !

Les parents savent à quel point il est difficile pour leurs enfants d'apprendre la langue hindie en tant que matière obligatoire à l'école en Inde. Les enfants ont souvent eu de mauvaises notes en hindi durant leur première année passée en Inde, ce qui est parfaitement compréhensible du fait qu'ils n'avaient jamais ni écrit, ni lu dans la langue hindie. Dès qu'ils

ont fait des progrès, le père n'a pas manqué de nous annoncer une bonne nouvelle en parlant de la rédaction en hindi produite par sa fille. Il emploie le mot *nibandh* (dissertation) en hindi pour marquer l'importance de cette réalisation impensable avant 2005. Grâce à ce terme, on perçoit que l'école est un centre d'importance pour le père. Avec ce nouveau centre en Inde, les enfants ont pu développer des notions culturelles et des compétences dans plusieurs langues.

Les enfants des FAM B et C ont reçu une éducation parentale sur leur culture d'origine ; ils parlent les langues premières avec leurs parents. Leur formation langagière et leur savoir culturel perdurent et sont constamment entretenus au sein de la maison par les mères et par les pères. Ainsi, les parents sont-ils des centres primordiaux ouvrant la voie vers la compréhension des normes socioculturelles indiennes. Leurs nombreux voyages de courte durée en Inde leur ont permis de comprendre certains aspects de la réalité indienne. RAF, le fils ainé de la FAM B, a réalisé une vidéo (montage) dans sa ville natale. Malgré une compétence segmentée en ourdou et en hindi, il a réussi à filmer un entretien avec des ouvriers, mais aussi des patrons de petits restaurants aux environs de la gare de Patna. Au travers de cette vidéo, il souhaite parler de la culture de son pays d'origine dans le cadre d'un exposé qu'il présentera à sa classe dans une école norvégienne. Il y insère des passages en anglais et il réalise les entretiens en hindi et en ourdou. Mais il présentera son exposé devant sa classe en norvégien. Cette vidéo donne un très bon exemple d'un répertoire multilingue segmenté qui illustre sa capacité à se déplacer, comprendre et (inter)agir au sein de diverses cultures.

3.3.3 Ordres de l'indexicalité

Le dernier axe sur lequel nous nous appuyons pour appréhender le concept de compétences langagières au travers des pratiques langagières plurielles est celui de l'indexicalité. Nous reprenons l'idée de Delbecque (2006 : 21 et ss), selon laquelle la structuration du langage est fondée sur différents types de signes indexicaux, iconiques et symboliques. Pour les signes indexicaux (ou indices), il y a contigüité entre la forme et la signification qui se rejoignent pour signifier (par exemple, la démarche chancelante d'un homme est assimilée à l'ivresse). Les signes iconiques reposent sur une image qui remplace un objet réel et enfin les symboles reposent sur une relation conventionnelle entre la forme du signe et la signification représentée. Les signes indexicaux permettent l'interprétation des comportements des membres d'une communauté. Ils sont chargés de significations sociales et linguistiques et

sont en constante adaptation. Chaque signe, chaque mot, chaque énoncé produit montre la façon dont on s'adapte ou non au cadre contextuel de l'interaction en cours. La notion d'indexicalité souligne l'interdépendance des identités sociales et des langues (Rajah-Carrim, 2010 : 34). Les expressions ou la prononciation "donnent des indices" au sujet de l'identité sociale d'un locuteur. Dans le cas de YAS, l'emploi de *ham*[97] au lieu de *mein* indique son lieu de naissance et de scolarisation. En effet, le pronom "*ham*" est fréquemment employé par tous les membres des FAM B et C qui ont appris cet usage au cours de leur socialisation dans leurs villes natales.

Nous essaierons d'évoquer la relation entre langue et compétence langagière de nos participants au travers de la notion d'indexicalité. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur le cadre théorique que propose Silverstein (1992) en postulant deux ordres d'indexicalité dans les langues. Omoniyi et White (2006 : 5) l'expliquent ainsi : « *first-order indexicality . . . refers to the links which speakers establish between linguistic forms and social categories, and the second-order indexicality . . . considers the ways in which speakers rationalize the link between linguistic form and social category* ». Burbano-Elizondo (2006 : 114) soutient que l'indexicalité du premier ordre diffère selon les contextes. On peut citer ici l'exemple de l'accent de nos locuteurs du Bihar en langue hindie/ourdoue. Cet accent a différentes valeurs indicielles dans différents espaces. Dans tel espace, ce dernier sera un signe permettant l'identification du locuteur comme autochtone ou natif ; dans un autre espace, il indiquera que ce locuteur vient de "l'extérieur". L'indexicalité de deuxième ordre intervient alors, d'après Silverstein, pour justifier le lien entre forme (linguistique) et signification en produisant un discours qui mobilise des représentations. Milroy (2004 : 167) souligne que c'est l'indexicalité de deuxième ordre qui se transforme en idéologie linguistique. Et comme nous le savons déjà, dans chaque espace, chaque communauté attribue une valeur indicielle différente à chaque forme linguistique ; il en résulte que les locuteurs manifestent différentes attitudes langagières ainsi que différentes idéologies langagières. Blommaert (2007) dénomme le deuxième ordre « *orders of indexicality* », un terme qui s'inspire de "l'ordre du discours" de Foucault. Blommaert pense que l'indexicalité suit certains ordres stratifiés dans lesquels « *some forms of semiosis are systemically perceived as valuable, others are less valuable, and some are not taken into account at all, while all are subject to rules of access and regulations as to circulations* »[98]. Blommaert ajoute une dimension spatiale et échelonnée à l'ordre d'indexicalité. Le changement d'un espace à un autre correspond la plupart du temps

[97] Nous avons évoqué dans le deuxième chapitre que les locuteurs du Bihar, de l'Uttar Pradesh de l'Est et d'autres régions emploient le pronom personnel "nous" (*ham* en hindi/ourdou) à la place de "je" (*mein* en hindi/ourdou), essentiellement à l'oral.

[98] *Ibid*., p.117.

à un changement d'ordres d'indexicalité. Une forme linguistique change de valeur en fonction des différents ordres d'indexicalité.

Nous allons voir dans les passages qui suivent comment les membres de la FAM D énoncent une opinion sur l'usage de la langue suédoise. Nous avons déjà signalé que la langue suédoise domine au sein de cette famille, dans laquelle elle a un statut de première langue pour les enfants et occupe une place assez importante pour les parents. Le père accorde beaucoup de valeur au suédois. En fait, comme le révèlent ses propos, il souhaite que ses enfants maitrisent la langue du pays d'accueil :

> (29) Et pour la langue suédoise, il faut la parler mieux que le natif. C'est pourquoi je dis à mes enfants qu'ils doivent faire l'effort de parler le suédois impeccablement. Si mes enfants répondent au téléphone, il ne faut pas que les natifs pensent que ce sont des gamins d'étrangers.

Le souhait de maitriser la langue au point qu'il n'y ait plus de différence perceptible entre locuteur autochtone et locuteur étranger indique que le père associe la langue à l'ethnie du locuteur. Signale-t-il par là que les enfants des immigrants en Suède ont généralement une mauvaise compétence en suédois ? Ou bien projette-t-il sa situation de "locuteur du suédois avec accent étranger" sur celle de ses enfants ? Pour la langue pendjabie parlée par sa femme, le père fait appel à un ordre d'indexicalité dévalorisant, voire même méprisant – langue non intelligible pour lui. Dong et Blommaert (2009 : 8) donne également l'exemple d'une élève migrante interne en Chine qui ne parle pas le « parfait Putonghua » comme son instituteur et qui s'estime incapable de se présenter en classe tant qu'elle est « sans langue ». Son accent sichuanais est un indice stigmatisant qui suffit à la désigner comme une personne sans aucune compétence langagière. Le père de la FAM D semble partager les mêmes représentations consistant à associer accent et compétence linguistique : un accent étranger signale une insuffisante capacité langagière ; il enjoint donc à ses enfants d'adopter le bon accent pour ne pas être stigmatisés comme étrangers.

Dyer (2007 : 102) remarque que l'indexicalité des langues peut porter préjudice au locuteur dès lors qu'elle est perçue et évaluée négativement par ses interlocuteurs. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les participants issus d'un village ou d'une région rurale n'ont pas déclaré leurs dialectes. Les parents de la FAM A ont déclaré l'haryanvi comme langue première, mais nous n'avons pas pu avoir d'informations sur la variété d'haryanvi pratiquée. De même, le père de la FAM D nie avoir une compétence dans la langue de sa mère :

> (30) Tout le monde parlait en pendjabi sauf ma mère qui s'adressait à moi en haryanvi. Je n'ai jamais appris et n'ai jamais parlé l'haryanvi.

Par ailleurs, il reconnait avoir une bonne compréhension orale en haryanvi. Il raconte aussi ses expériences de vie dans le village de sa mère qu'il fréquentait souvent pendant son enfance. On peut supposer alors que, dans le village de sa mère, ou avec les proches de sa mère, JAS devait communiquer plutôt en haryanvi qu'en pendjabi. Cette information laisse penser qu'il a une compétence en haryanvi, même segmentée, mais qu'il n'a pas déclarée dans les questionnaires. Est-ce que le père se serait exprimé de la même manière si l'entretien avait eu lieu au Pendjab ou dans l'Haryana, des régions où la perception de cette langue n'est pas aussi négative qu'en Suède ? Nous en doutons. Le fait que sa mère parle haryanvi peut être pris comme un indice de sa compétence, au moins réceptive, dans cette langue ; or il prend soin d'écarter cette interprétation avec force. Dans son discours, il déclare un niveau de compétence supérieur dans toutes les langues qu'il considère comme prestigieuses, et narre des contes liés à ces langues afin de pouvoir justifier ses connaissances linguistiques et culturelles. En haut de son échelle de valeurs, il place la langue suédoise, et tout en bas, l'haryanvi. Au milieu, on trouve le norvégien, l'islandais, l'anglais et le pendjabi. Pour la langue suédoise, il déclare : « mon suédois est meilleur que le pendjabi maintenant » et il n'a qu'une compréhension orale de l'haryanvi. Il semble que pour le père de la FAM D, parler une langue moins valorisante comme l'haryanvi est susceptible d'entâcher l'image qu'il donne de soi. Les représentations dans son discours à l'intention de l'enquêteur relèvent certainement en partie de la désirabilité sociale, biais difficilement contournable en situation d'entretien.

KUL témoigne d'attitudes langagières similaires. Elle prend ses distances avec les locuteurs de sa langue première, qui parlent une variété qu'elle prétend ne pas comprendre. Elle raconte l'anecdote suivante survenue lors d'une réunion de femmes de la communauté indienne de sa ville :

> (31) Les gens du Pendjab ici sont complètement analphabètes, et quand je suis arrivée ici, je m'en suis rendue compte. Une femme m'a fait de sales commentaires au *gourdouwara*, je l'ai pris très mal, j'étais toute rouge. Je n'avais pas trop bien compris, car je ne comprenais pas le pendjabi ce qu'elle disait, parce que je suis du Delhi. Mais j'ai compris qu'il y avait quelque chose de mauvais pour moi, qu'elle parlait dans une langue, je ne sais pas laquelle.

Dans les ordres d'indexicalité pertinents pour KUL, les gens sont analphabètes dès qu'ils parlent une langue qu'elle identifie comme indienne, mais qu'elle ne comprend pas. Nous avons eu l'impression qu'elle avait tout de même bien saisi le sens des "sales" commentaires qui lui avaient été adressés, mais que, par pudeur[99], elle ne voulait pas nous en parler. Lors de

[99] Sur le rôle du gouroudwara en Europe, Jacobsen et Myrvold (2011 : 8) constatent que « *for many Sikhs communities in Europe, the gurdwara is the central organizational platform for the maintenance and transmission of religion and a cultural*

nos enquêtes sur le terrain à Göteborg, nous avons remarqué que KUL fréquentait le gouroudwara au moins deux fois par semaine et qu'elle participait activement tantôt aux cérémonies religieuses, tantôt à la confection des repas à la cuisine[100] et aux tâches ménagères.

JES hésite à parler en pendjabi, car elle estime avoir une très mauvaise prononciation :

> (32) Quand je parle le pendjabi, je sais que j'ai un problème avec ma prononciation, ou on peut dire que j'ai un très fort accent. J'ai donc honte de parler le pendjabi et je ne le parle plus.

Les parents ont affirmé que, parmi leurs quatre enfants, les deux premiers ont une bonne compétence en pendjabi. Nous n'avons pas pu le vérifier du fait que l'enquête n'a pas été menée au sein du foyer et que nous n'avons pas eu de rapports prolongés avec les enfants. Selon ses parents, JES a une bonne compétence en pendjabi, mais elle dit ne plus le parler et avoir honte de son accent. Elle indexe donc son accent comme un manque de compétence langagière, comme remarqué plus haut au travers des propos du père. Quels sont les centres, les autorités d'évaluation selon lesquelles JES évalue son propre accent ? Ce sont tout d'abord ses parents, puis la communauté pendjabi en Suède qu'elle croise au gouroudwara, et enfin, les proches de la famille avec lesquels elle a très peu de contact.

De la même manière, YAS est fort embarrassé dès qu'il émet un énoncé dans une variété d'ourdou employée dans la région d'origine de ses parents. Comme déjà évoqué dans le chapitre précédent, nous soulignons à nouveau sa pertinence du point de vue de l'indexicalité des langues. Ce n'est pas tant par rapport aux auditeurs (sa femme, ses enfants et nous-même) qu'il évalue ses énoncés comme peu dignes, mais plutôt par rapport aux éventuels lecteurs des entretiens transcrits. YAS croit que sa manière de parler et ses dires vont permettre d'indexer son identité sociale, d'indiquer un manque d'éducation ainsi qu'un manque de compétence langagière dans la langue parlée.

Nous pourrons explorer, dès à présent, l'indexicalité des langues du point de vue des attitudes langagières de nos participants. Dans une société aussi complexe et diversifiée que l'Inde, on peut se demander pourquoi un individu emploie une autre langue que ses langues premières

---

heritage, but also a place in which disagreements, conflicts, and negotiations take place because of the social and religious diversity within the Sikh communities ».

[100] Le gouroudwara se distingue d'autres lieux de prière par sa pratique singulière du concept de nourriture gratuite pour les visiteurs, indépendamment de leur confession religieuse (*langar* en pendjabi et en hindi). Pilier de la religion sikhe, ce repas est accessible à tous (site http://www.sikhdharma.fr/glossaire2.html). Chaque famille peut participer à ce travail bénévole, non obligatoire. Il semble que KUL s'occupe une ou deux fois par semaine des tâches ménagères et du repas. Par ailleurs, KUL parle de son engagement à la cuisine avec sa fille ainée qui l'accompagne et l'aide à faire des repas au gouroudwara. Cela signifie en effet que les parents, et en particulier, les enfants ont un lieu d'interaction avec leur communauté de leur religion et dans la langue pendjabie.

pour communiquer avec des compatriotes qui ont pourtant les mêmes langues premières que lui. JAS raconte une expérience qui montre que le choix de langue lors d'une interaction entre deux locuteurs de langues premières identiques ne sera pas automatiquement la langue qu'ils partagent :

> (33) Je pense que la langue est importante pour projeter notre image. Par exemple, quand je vais en Inde, à l'aéroport, je croise des officiers sikhs qui m'abordent en anglais, « votre passeport s'il vous plait ? ». Je les salue en suivant les coutumes des sikhs et je leur réponds en pendjabi. Cela me fâche qu'ils me parlent en anglais. Ils ont mis un grand turban, et quand ils voient ma tête, ils peuvent au moins faire l'effort pour me parler en hindi ou en pendjabi.

JAS estime que l'emploi de la langue anglaise par le personnel de l'aéroport indien n'est pas acceptable, dès lors que lui-même donne des indices de son appartenance à la communauté sikh et que son interlocuteur manifeste la même identité. JAS veut ignorer le fait que l'anglais soit employé comme langue véhiculaire en Inde, notamment dans ce genre d'espace/contexte où l'on ne connait pas les pratiques langagières de son interlocuteur. Rappelons que JAS est suédois de nationalité, qu'il ne porte plus le turban comme les sikhs pratiquants. En saluant de la manière sikhe, et en répondant en pendjabi à l'officier, JAS veut être indexé à son identité indienne qu'il "dissimule" sous son passeport suédois. La question qui se pose alors est pourquoi JAS se fâche-t-il qu'un Indien s'adresse à lui en anglais dans un aéroport en Inde ? Nous pouvons avancer l'hypothèse que JAS a constaté que ses langues indiennes n'ont pas de valeur en Suède et qu'il lui tient à cœur de revaloriser cette partie de son répertoire dès lors qu'il se trouve dans un espace où elles sont susceptibles d'être valorisées. Le fait qu'en Inde aussi ses langues vernaculaires soient disqualifiées au profit d'une langue véhiculaire l'irrite.

La raison pour laquelle JAS se plaint qu'on ne lui parle pas en pendjabi, mais en anglais dans cette situation, est-elle due à une compétence limitée en anglais ? Depuis son installation en Suède, il emploie l'anglais très rarement. En Inde, il avait appris cette langue à l'école, mais il ne s'en est jamais servi pour communiquer. C'est dans les pays scandinaves, comme l'Islande, la Norvège et la Suède, qu'il l'utilise, en particulier au tout début de son installation dans ces pays. KUL met d'ailleurs en question la compétence langagière en anglais de JAS lorsqu'ils se sont vus pour la première fois en Inde :

> (34) Quand je l'ai rencontré la première fois, je me suis dit qu'il parlait un très mauvais anglais. . . . En fait, il employait des mots suédois quand nous nous parlions en pendjabi.

Cet extrait montre que le suédois est devenu langue principale pour JAS, au point de l'employer, dirons-nous, de manière inconsciente dans son discours en pendjabi et en hindi.

Le suédois et l'anglais sont des langues germaniques et la proximité linguistique joue certainement un rôle dans le développement du répertoire langagier de JAS. D'ailleurs, KUL, qui ignorait le suédois avant son arrivée en Suède, croit peut-être que son mari emploie des mots anglais alors qu'il s'agit de lexèmes suédois. Ainsi, la compétence langagière en anglais de son mari est remise en question par KUL et devient un thème de moqueries parmi ses amies[101]. Nous pensons tout de même que ce n'est pas pour une question de compétence que JAS refuse de parler anglais dans l'interaction avec l'officier à l'aéroport, mais plutôt en raison du pouvoir indexical de ces langues à ses yeux.

Nous remarquons à peu près la même attitude langagière chez ASF, la mère de la FAM B. Elle estime inutile et snob l'emploi de l'anglais par ses interlocuteurs indiens ou d'origine indienne vivant à l'étranger :

> (35) J'ai remarqué que si quelqu'un connait l'anglais, donc c'est bon, mais il n'est pas nécessaire que la personne montre sa compétence en anglais. Je veux dire que j'ai remarqué dans le cas des Indiens en Inde qu'ils aiment parler en anglais. Allez à Delhi, vous croisez n'importe qui, ou bien à Bombay, vous allez vous rendre compte qu'en rencontrant les proches de votre famille, vous ne parlez pas votre langue maternelle. Qu'est-ce que vous voulez montrer ? Alors, je trouve cela très dommage que vous abandonniez votre langue . . .

ASF réprouve le manque de loyauté linguistique de ses compatriotes. Elle dénonce cette pratique attestée dans les familles habitant dans les grandes villes comme Mumbai ou Delhi. Par ailleurs, elle déplore aussi que la deuxième génération de l'immigration indienne en Angleterre parle anglais à l'intérieur de la maison. La critique ne concerne pas l'anglais en tant que tel, mais son utilisation alors que cela n'est pas "nécessaire". Selon elle, les langues premières doivent être privilégiées soit en Inde, soit à l'étranger par les Indiens.

Il est difficile d'évaluer le degré de compétence en anglais que possède ASF ou JAS, mais leurs attitudes langagières, au travers des ordres d'indexicalité, donnent quelques informations sur celles-ci ainsi que sur la composition de leurs répertoires verbaux.

[101] KUL fait en effet savoir, dans une conversation informelle avec nous, que le suédois de son mari, considéré comme de l'anglais par l'ensemble de ses amies et proches en Inde, devient vite l'objet de moqueries.

3.4 Évaluation de la compétence segmentée

Nous avons souligné ailleurs (Haque, 2010a) que la compétence « *truncated* » ne peut être évaluée avec les outils traditionnels de l'évaluation. D'un point de vue pragmatique et sociolinguistique, la compétence langagière s'avère dans la capacité à réaliser des actes langagiers dans des contextes particuliers et en fonction d'un but. Nous soutenons également (Haque, 2011b : 42), que « *[t]hough one can evaluate with different remark one's own skill as satisfactory, very satisfactory, and so forth, but one cannot measure its exactitude* ». Dans le cas de nos participants, nous avons vu comment les langues sont réparties en fonction de leurs différents rôles, usages et fonctions. Tout locuteur est susceptible d'avoir un répertoire composé de plusieurs langues, avec un degré de compétence différent dans chacune de ces langues, allant d'une compétence basique dans quelques domaines à une compétence optimale dans un grand nombre d'autres.

Par un examen approfondi et sous plusieurs angles de vue, nous avons analysé la manière dont la compétence segmentée permet de réaliser certaines fonctions et comment le manque de compétence dans une langue est compensé par le recours à une autre. Comment peut-on évaluer la compétence en anglais pour les pères des FAM B et FAM C, pour lesquels cette langue arrive en troisième position dans l'ordre d'apprentissage, et qui travaillent uniquement en anglais ? Cette compétence en anglais est liée au domaine scientifique et technique, lui-même lié à leur profession. YAS a pris conscience de son manque de compétence en anglais lors d'un examen d'entrée à l'université, et cela, bien que l'anglais soit dans son répertoire depuis son enfance et langue principale de ses études universitaires.

Les pères de la FAM A et de la FAM D travaillent dans la langue du pays d'accueil qu'ils déclarent avoir apprise et qu'ils continuent d'apprendre sur le tas. La mère de la FAM A a créé un institut pour enseigner le français sans le diplôme requis pour exercer cette fonction. La plupart des participants à notre recherche n'ont pas été soumis à une évaluation formelle des langues constituant leurs répertoires verbaux. Mais ils sont capables d'agir dans différents contextes et différents espaces, et de s'orienter vers différents centres en fonction de ces espaces. Leur compétence langagière varie en fonction de ces mouvements.

Résumé et conclusion

Le but de ce chapitre était d'illustrer ce que nous entendons par compétence linguistique segmentée. Nous avons essayé de répondre à ce questionnement en décrivant de manière approfondie les caractéristiques du répertoire multilingue de nos participants.

L'outil d'autoévaluation a permis de faire apparaitre les langues qui composent les répertoires verbaux des participants ainsi que le degré de compétence qu'ils pensent avoir acquis dans chacune de ces langues. Notre approche relève d'une méthode sociolinguistique selon laquelle l'autoévaluation fournit des indices pertinents sur la réalité linguistique vécue par les différents membres de nos familles. Les autoévaluations nous ont permis de mettre en valeur la notion de polycentralité des repères normatifs à travers les justifications discursives des notes que les participants se sont attribués. Enfin, nous pensons que puisque ce sont les individus qui sont confrontés en permanence à des situations très diverses, ils sont les mieux placés pour évaluer leur compétence multilingue et multiforme.

Les réflexions théoriques autour des répertoires verbaux segmentés de nos participants ont été finement mises en perspective à travers les notions d'espace, de contexte, de mobilité, d'échelle, de polycentralité et d'ordres de l'indexicalité. Ainsi, a été mise en évidence la place cruciale de l'espace dans les pratiques langagières de l'individu et de son impact considérable dans la formation d'un répertoire verbal segmenté. De fait, l'espace régit les pratiques en en valorisant certaines ou, au contraire, en en excluant d'autres. Ainsi, les compétences linguistiques de nos enquêtés peuvent être observées dans les différents espaces dans lesquels ils agissent. En Inde, à la croisée de différentes langues et en fonction de leurs emplois très divers dans le quotidien, on développe un répertoire verbal assez segmenté, alors qu'en Europe, l'accent est mis sur le développement des compétences linguistiques dans la langue d'accueil ou en anglais. On a ensuite décliné cette notion d'espace en différents contextes : religieux, pratiques alimentaires, sorties et loisirs, et travail. En focalisant sur la diversité de ces contextes, nous avons trouvé que les pratiques langagières peu privilégiées dans un espace au sens large sont remises en valeur dans un des contextes de ce même espace. Dans cette optique, le contexte observé permet de cerner de manière pertinente les compétences linguistiques de nos participants. Puis, nous nous sommes intéressé à appréhender la complexité des répertoires verbaux de nos participants dans le dynamisme de la mobilité. Les compétences linguistiques dans chacune des langues qu'ils connaissent sont soumises à examen à chaque déplacement. Nous avons développé ensuite l'idée de la polycentralité des instances normatives en étudiant le positionnement des individus par rapport aux normes

langagières instaurées dans le pays, dans l'institution scolaire, dans la famille, *etc*. Cet aspect nous a permis de déterminer, d'une part, comment les centres conditionnent la formation des répertoires verbaux, et d'autre part, comment les individus justifient leurs compétences dans une langue en se référant à ces centres, et en même temps comment ils dévalorisent les compétences ou leurs pratiques langagières périphériques, autrement dit, des idiomes de leurs villages. En ce sens, nous avons évoqué la notion d'échelle, étudiée sous la forme d'une métaphore verticale qui permet de dégager la hiérarchie des langues et de voir le prestige accordé à chacune d'entre elles. En les plaçant sur un continuum ou en les superposant ou encore en les graduant du local au global, nous remarquons un changement d'échelle vers le haut ou vers le bas, qui permet de refléter la valeur attribuée par les régimes sociolinguistiques aux langues ou variétés de langue au sein d'un espace donné. Le concept d'échelle renvoie à la perception de l'espace organisé entre centre et périphérie. Ainsi, nous avons pu montrer comment l'usage de l'accent devient primordial et comment celui-ci est utilisé comme indice majeur pour examiner la compétence linguistique dans une langue donnée. Nous avons examiné en dernière partie le raisonnement du locuteur qui influencera ses propres pratiques langagières à travers le concept d'indexicalité. Celle-ci a été étudiée comme objectif essentiel pour appréhender avec plus de précision la valeur donnée à une forme linguistique dans un contexte social et son appropriation qui se traduit par des attitudes et des idéologies linguistiques. Les ordres de l'indexicalité ont permis en outre de faire des analyses pertinentes sur les répertoires verbaux segmentés de nos participants.

Nos participants plurilingues ont des compétences segmentées dans toutes les langues qu'ils connaissent. Comme le dit Blommaert (2010 : 103), « *no one knows all of a language . . . no one needs all the resources that a language potentially provides* ». Soit un locuteur peut accomplir plusieurs fonctions avec une seule langue, soit il peut accomplir une seule fonction avec une ou plusieurs langues. Dans les FAM B et C, les membres peuvent lire une langue (l'arabe coranique), mais ils n'ont pas la compétence de la parler ou de la comprendre. Dans la FAM D, KUL peut parler une langue (le pendjabi), mais elle ne peut pas la lire. Dans la plupart des cas, ceux qui peuvent lire une langue (l'arabe coranique) n'auront pas besoin de l'écrire. Bien que leur répertoire verbal soit segmenté, les participants peuvent réaliser plusieurs tâches de leur vie quotidienne avec chacune de ces langues. Nous avons vu, notamment pour la deuxième génération, que ceux qui parlent les langues parentales ont pu élargir leur réseau social en Inde. Comme le note Dyers (2008 : 114), la compétence segmentée « *allows for a large degree of communication across language boundaries in multilingual societies* ». Posséder une compétence dans plusieurs langues leur permet de varier leurs loisirs et leurs sorties, autant dans leur pays d'accueil que dans le pays d'origine

de leurs parents, et donc avec des personnes de cultures différentes. Les enfants de la FAM A ont créé eux-mêmes des liens avec des pairs rencontrés en Inde. Les enfants de la FAM B sont à l'aise lors de leurs voyages en Inde, car ils peuvent y communiquer avec des habitants, bien que leur compétence orale soit limitée. L'anglais permet aux frères de voyager en Angleterre ; malgré leur difficulté à comprendre l'accent britannique, ils parviennent à communiquer dans ce pays anglophone. ARI et ASH, les enfants de la FAM C, ont pu établir des contacts en Inde avec des enfants du même âge avec lesquels ils ont joué. En revanche, dans le cas des enfants de la FAM D, nous ne voyons pas ce type de liens se tisser avec des proches en Inde, avec lesquels ils devraient pourtant utiliser les langues parentales. Leur compétence linguistique en anglais, en revanche, leur permet de voyager dans les pays anglophones et de renouer des contacts avec leurs cousins aux États-Unis.

D'après Hoare (2000), les jeunes de Bretagne dont le niveau de compréhension est situé entre 50 % et 78 % en langue bretonne ont tendance à se sentir à moitié bretons. Nous trouvons à peu près le même genre d'attitudes langagières avec nos participants de la deuxième génération. Dans le cas de la FAM D, les enfants, bien qu'ils comprennent très peu le pendjabi et qu'ils n'effectuent aucune activité dans les langues parentales, ont, malgré tout, de l'affection pour le pays d'origine de leurs parents. Nous pourrons souligner, de manière sommaire, que posséder une compétence segmentée dans les langues parentales ou dans les langues sacrées semble nécessaire. En effet, l'absence de compétence dans ces codes linguistiques aurait des conséquences sur la relation entre les parents et les enfants, sur la perception de leur identité et sur l'idéologie langagière. La compétence segmentée joue un rôle capital dans le maintien des langues parentales ainsi que dans la préservation d'un lien affectif avec la culture d'origine.

Chapitre 4

Politique linguistique : nationale et familiale

Introduction

La politique linguistique peut être définie comme la gestion des langues au sein d'un espace. Cela sous-entend des enjeux concernant le prestige, l'inégalité et la hiérarchie des langues. Qui sont les responsables de cette politique ? Pourquoi promouvoir telle langue et décourager l'utilisation de telle autre ? Pour aborder ce sujet, nous donnerons en premier lieu quelques définitions de la politique linguistique telles qu'elles apparaissent en sociolinguistique et en sociologie des langues. En second lieu, nous parlerons des différentes politiques linguistiques analysées tout au long de notre recherche en distinguant la politique linguistique familiale menée par les parents et la politique d'État. Nous aborderons en parallèle la politique linguistique nationale des pays de résidence et la politique linguistique familiale de chacune des familles de notre étude. Nous esquisserons des réflexions théoriques permettant de relier le plan macro (national) et ses répercussions au plan micro (familial), sans viser la représentativité des quatre familles de notre étude, mais en mettant en relief des aspects importants pour la communauté migrante indienne. Compte tenu des informations fournies par les participants, et grâce au champ très large couvert par le recueil des données, la qualité et la finesse de ces dernières fournissent des éléments pertinents et significatifs pour comprendre la politique linguistique des familles indiennes présentes dans chacun de ces pays. De fait, si les enfants issus de la migration sont soumis à une politique linguistique nationale dès leur scolarisation dans le pays d'accueil qui n'intègre pas la langue migrante dans le curriculum scolaire, il est possible que les parents adoptent peu ou prou les mêmes démarches que celles des familles étudiées afin de maintenir leur patrimoine linguistique. Tollefson (1991 : 204) constate que « *most language policy research fails to capture the human experience of individuals facing the consequences of state language policy* ». Dans ce chapitre, grâce à notre étude monographique, nous essaierons de mettre en lumière l'impact immédiat de la politique des langues sur les individus.

4.1 Politique linguistique : définition, rôle et répartition

La définition de la politique linguistique proposée par le Conseil de l'Europe[102] (2007 : 17) est la suivante :

> On posera que la politique linguistique se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères, . . .) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie, . . .), qui leur donnent sens par-delà les circonstances.

Cette définition s'ancre dans un contexte où les États-nations européens sont amenés à reconnaitre les parlers régionaux, mais aussi certaines langues de la migration, suite à la ratification de la *Chartre des langues*, ou par le truchement de règlementations particulières. Les langues se voient accorder un statut officiel dès lors qu'elles sont reconnues comme langues d'État ou citées dans les Constitutions. Au contraire, si la langue ne bénéficie d'aucun privilège ou reconnaissance, d'aucun statut et de peu de soutien des instances gouvernementales, il arrive très fréquemment qu'une politique militante en faveur des langues minorisées voit le jour. Celle-ci a pour but de restaurer, de revitaliser, et de faire bénéficier les locuteurs de ces langues des mêmes droits linguistiques que ceux des langues dominantes.

De nos jours, on peut noter que la plupart des auteurs associent "planification linguistique" et "politique linguistique" (*language policy and planning* Ricento 2006 ; Kaplan et Baldauf Jr., 2005 ; Cross, 2009). Pour Fishman (1972) cependant, il y avait une distinction entre les deux notions : la planification linguistique est un processus appliqué une fois que des décisions politiques ont été prises. Avant lui, Haugen (1966) signalait que la planification linguistique inclut « *norm selection, codification, elaboration and implementation* ». La planification linguistique pour Fishman (1997) implique d'agir sur le statut social des langues (*status planning*) et sur l'aménagement des différents niveaux de la langue - sa syntaxe, son lexique, sa grammaire et son orthographe - en un mot son corpus (*corpus planning*). On verra, comment en Norvège, l'une des variétés de la langue norvégienne sera établie comme langue

[102] De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version Intégrale 2007. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr

officielle (*status planning*) et ensuite comment cette variété a été aménagée sous l'influence du danois (*corpus planning*). Pour l'instant, nous nous intéressons à analyser les différents processus permettant à certaines langues d'obtenir un statut social au détriment d'autres langues minoritaires, ethniques et régionales. La distinction entre planification linguistique et politique linguistique est remise en cause par Garcia *et al*. (2006 : 39) qui notent que « *[a]lthough Fishman posits that language policy precedes language planning, his study of First Congresses (1993) made him aware of an embryonic stage of language planning in which no authoritative policy decisions have yet been reached* ». De même, Lapierre (1988 : 28) argüe que le terme planification linguistique « parait bien contestable, car une politique de la langue n'a pas toujours la cohérence ni la continuité d'un plan ». Nous utilisersons donc le terme "politique linguistique" ou "politique des langues" pour englober la planification linguistique par les instances dirigeantes.

4.2 Idéologie linguistique et son impact sur la politique linguistique

Dans le chapitre précédent, nous avons expliqué comment le deuxième ordre d'indexicalité donne lieu à la construction d'idéologies. Les principes sur lesquels s'articulent les idéologies langagières proviennent de la justification ou de la rationalisation du choix d'un code linguistique à employer dans un espace spécifique. Chaque communauté linguistique, selon son histoire socioculturelle, son statut dans la société (immigrant, autochtone, majoritaire ou minoritaire) et ses expériences vécues, donnera différentes raisons pour justifier l'emploi de tel ou tel code linguistique. L'idéologie linguistique diffèrera d'une communauté à une autre, et parfois même à l'intérieur de la même communauté linguistique. Nous nous référons ici à la définition de l'idéologie linguistique par Silverstein (1979 : 193), « *any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use* ». Cette définition est conforme au second ordre d'indexicalité dont nous avons parlé plus haut.

Le terme "idéologie" d'après Koerner (2001 : 253-254) a été proposé par le philosophe français A.L.C. Destutt de Tracy en 1796. Koerner explique que la notion d'idéologie pour Destutt de Tracy, « n'était que limitée à la théorie des idées, conçue dans une vision sensorielle, inspirée dans la tradition de Condillac, avec des intentions pratiques et socialements bénéfiques, notamment dans le domaine de l'éducation ». D'après Koerner, les idéologues (Destutt et ses disciples) ont été fortement critiqués par Napoléon, et le terme a

acquis une connotation essentiellement négative dans le domaine politique. Derrida (1972 : 374) rapporte également que les racines de la notion d'idéologie viennent de « la tradition philosophique dominée par l'évidence de *l'idée*, elles découpent le champ de réflexion des "idéologues" français qui, dans le sillon de Condillac[103], élaborent une théorie du signe comme représentation de l'idée qui elle-même représente la chose perçue ». On verra ensuite comment la représentation de l'idée, notamment à travers le langage et le signe, pourra prendre diverses formes (dans plusieurs domaines) et par la suite être interprétée par différents courants théoriques politiques, économiques, sociologiques et linguistiques. Goebel (2010 : 172) insiste sur l'importance de la sémiotique pour les idéologies langagières :

> *By language ideolgy I mean a particular semiotic register that has been authorized by public institutions through a chain of semiotic encounters across time and space, becoming reified to the extent that those involved in its reproduction see it as the way things are and should be. In other words, for those involved in this process of language ideology formation, often this process is not noticeable and is natural in a Bourdieuan sense. For others, who are not part of this process, but who recognize the signs associated with such a semiotic register (through contrasts with other semiotic registers), they may see it as something to emulate, scorn or change.*

Dans cette définition, on voit tout d'abord apparaitre la notion de registre sémiotique, défini par Goebel en citant Agha (2007) comme « *a category of signs that include both linguistic and non-linguistic signs, such as personas, affective stances, place, space, et cetera* »[104]. Il apparait alors que le registre sémiotique fait appel à un ensemble de normes de communicatives acceptées, autorisées, ou privilégiées par certains centres, notamment par les institutions publiques comme l'école ou par les instances gouvernementales. Goebel instaure ensuite deux sortes d'acteurs sociaux, les premiers entrant dans l'idéologie langagière de leur communauté de naissance. On sait que chaque communauté linguistique privilégie sa manière ou sa façon de parler, et perçoit les choses telles qu'elles ont été construites par son propre registre sémiotique. L'exemple de KUL, dont le pendjabi est rejeté par son mari, peut nous servir encore pour illustrer les deux idéologies linguistiques divergentes du père et de la mère. Avec le pendjabi utilisé par son mari lors de leurs interactions quotidiennes, KUL va non seulement apprendre une nouvelle manière de s'exprimer au niveau lexicosémantique et syntaxique, mais entrer dans une idéologie religieuse et culturelle transmise par l'époux à sa conjointe. KUL illustre aussi le deuxième type d'acteur social de Goebel : il n'a pas connu ce

---

[103] Etienne Bonnot de Condillac fut parmi les philosophes français du XVIIIe siècle qui, inspiré de Locke, privilégia *la sensation* comme un agent pivot dans le développement des idées. D'ailleurs, pour Locke (voir *Essai sur l'entendement humain*), l'origine de nos idées repose non seulement sur la sensation, mais aussi sur la réflexion. Condillac, cependant, écarte *la réflexion* et pense que la sensation est la voie unique des idées [(voir son œuvre *Le Traité des Sensations* (1754)].

[104] *op. cit*., p. 13.

processus de formation idéologique dans sa socialisation première, mais il s'y soumettra ou entamera un processus de changement identitaire. Dans le cas de KUL, nous avons observé qu'elle avait fait un effort pour apprendre la variété de pendjabi de son mari, et que tous deux se soumettent à l'idéologie monolingue de la Suède. Non seulement ils communiquent en suédois avec leurs enfants, mais ils valorisent aussi cette langue auprès de ceux-ci, à tel point que la transmission de la langue première des parents n'est pas primordiale au sein de ce foyer. Dans la FAM A, une tendance semblable s'affiche dans la mesure où la langue du pays d'accueil entre dans le répertoire verbal, à la fois comme langue de communication principale, mais aussi comme moyen de percevoir le monde de la même manière que les autochtones. Mais les parents de cette famille ont voulu résister à cette acculturation en mettant en place, en particulier pour leurs enfants, un changement dans les pratiques langagières familiales. Pour ce faire, ils ont opté pour un moyen radical : les renvoyer vivre en Inde. Dans les deux autres cas de notre étude monographique, nous notons des attitudes non convergentes au sein des familles B et C. Certains membres affichent leur mépris à l'égard de la langue norvégienne ou finnoise, d'autres sont très engagés dans l'apprentissage de la langue locale et manifestent des attitudes très positives à son égard. D'ordinaire, ces tensions entre registres sémiotiques différents apparaissent entre les immigrants et les autochtones. Mais l'on peut aussi voir s'installer un tel conflit d'idéologie langagière au sein d'une même communauté lorsque certaines langues seront valorisées au détriment d'autres, par l'intervention d'une politique particulière, ce qui a généralement pour conséquence un militantisme linguistique visant à promouvoir ces dernières. Shohamy (2006 : 130) affirme que « *knowing certain powerful languages implies loyalty, partriotism and inclusion while knowledge of "other" languages has opposite values. It also refers to the notion that languages are viewed as a threat to the nation as these groups might strive for territorial independence and fight against the nation causing the speakers to be viewed as traitors* ». Si dans un État qui se veut monolingue, plusieurs codes linguistiques ne sont pas tolérés, il en va de même dans les États multilingues, en l'occurrence en Inde, où plusieurs centaines des langues sont écartées du domaine de l'éducation[105] et où d'autres ne sont pas considérées comme telles, faute d'un nombre suffisant de locuteurs[106].

---

[105] D'après Meganathan (2011 : 65), 75 langues sont enseignées dans les écoles en Inde. Il y a en tout 1 635 langues maternelles reconnues et regroupées (*cf.* Figure 19, p. 154).

[106] Selon la classification des langues indiennes par les autorités dans le cadre du recensement 2001, 234 langues maternelles ont été identifiées et déclarées par au moins 10 000 locuteurs. Les "langues maternelles" déclarées par moins de 10 000 locuteurs ont été classifiées dans "Autres" en dessous de la variété haute et dominante. Nous n'avons pas de chiffres exacts concernant ces dernières. Khubchandani (2001 : 7) remarque que « *[c]ensus figures . . . do not warrant assertions of accurate distinctions per se. With a critical evaluation one can detect many possible sources of bias* ». Un des exemples, donné par l'auteur au sujet de la classification des langues est que dans le recensement de 1971, 154 millions de locuteurs de la langue hindie ont été déclarés alors que la plupart de ces locuteurs parlent d'autres variétés comme le pahari, le rajasthani, le maithili, et le bhojpouri lors des échanges quotidiens.

L'idéologie linguistique nécessite une intervention politique visant à réguler les pratiques langagières dans un espace donné. Dans le cas d'une politique hégémonique, la langue choisie véhiculera une image positive du pays dans laquelle ses habitants peuvent se reconnaitre et dont ils sont fiers. Une langue étatique est imposée d'en haut, promue au travers d'institutions publiques comme les académies des langues[107], les écoles (les enseignants et les instituteurs deviennent alors les agents principaux de diffusion), mais aussi dans les médias et enfin dans les discours politiques. Au travers de ce processus, les personnes sont amenées à croire qu'il n'existe qu'une seule langue à travers laquelle il est possible de communiquer "dignement", acquérir un "bon"[108] savoir et "gravir l'échelle sociale". Dès lors, apparaissent le rôle et les répercussions d'une politique définie par les tenants du pouvoir. Le rapport entre l'idéologie et la mise en place d'une politique visant à influencer les pratiques langagières est un mécanisme non seulement réfléchi, mais construit par les acteurs dotés de ce pouvoir, que ce soit au niveau national, familial ou scolaire.

Dans les passages qui suivent, nous mettrons en lumière les deux politiques – nationale et familiale – quant à leurs rôles, leurs effets et leurs positionnements. Le conflit possible entre ces deux échelles politiques - macro et micro - et les processus d'assujettissement seront étudiés point par point.

4.3 Politique linguistique nationale et familiale

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous souhaitons définir et commenter les deux concepts déjà introduits, à savoir *politique linguistique nationale* et *politique linguistique familiale*, qui se sont révélés très pertinents pour l'analyse de nos données.

Le sens que l'on donne généralement au terme de politique linguistique s'inscrit dans celui de politique nationale. Les décisions concernant les pratiques des langues sont prises en

[107] Les académies de langues ont pour tâche de standardiser les langues en travaillant sur leur aspect formel, de les « purifier » en dictant des consignes sur leur "bon usage". Les cinq institutions de ce genre pour les pays qui concernent notre étude sont: (i) *Sahitya Akademi* (Inde) (ii) Académie française (France) (iii) *Svenska Akademien* (Suède) (iv) *Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur* (Norvège) (v) *Kotimaisten Kielten Tutkimuskeskus* (Finlande).

[108] Par "bon", nous entendons un savoir qui est valorisé, qui est exigé pour avoir accès au marché de l'emploi, qui a donc une valeur reconnue par les centres d'autorité. Dans le contexte indien, il sera peut-être plus aisé de comprendre ce phénomène. L'acquisition d'un savoir est effectuée par le biais d'une langue ; et si cette langue n'est pas valorisée et ne jouit pas d'un statut prestigieux aux yeux des responsables politiques, il sera tout d'abord difficile d'obtenir le savoir requis pour entrer sur le marché de l'emploi ; ensuite, une autre langue sera nécessaire pour accomplir une brillante carrière. Tel est le cas de la langue hindie ou d'autres langues indiennes, à l'exception de l'anglais, dans lesquelles le savoir scientifique, par exemple, est assez limité si bien qu'il est difficile de trouver des publications scientifiques dans ces langues. Dans les écoles coraniques ou les écoles religieuses des hindous, les langues comme l'arabe, le perse, le sanscrit, l'hindi et l'ourdou sont la source principale du savoir. Quelqu'un qui a fait ses études dans ces écoles va devoir apprendre tôt ou tard en langue anglaise pour augmenter ses chances de réussir aux concours nationaux ou sur le marché de l'emploi. Le savoir est certes reconnu, mais il peut être moins valorisé par plusieurs centres d'évaluation.

conformité avec l'idéologie prévalente dans un espace souverain. Les langues choisies en tant que langues nationales sont censées mieux représenter l'identité nationale. Dans le cas de la Finlande, on le verra plus loin, la langue finnoise deviendra une composante principale du mouvement nationaliste et de la lutte pour l'indépendance. Par ailleurs, Shohamy (2006 : 28) souligne que la langue hébraïque devient un outil symbolique majeur pour les premiers colons en Palestine, afin de promouvoir une idéologie nationaliste sioniste.

La politique linguistique nationale est régie par les instances dirigeantes qui fixent un objectif et des fonctions pour chacune des langues, ainsi que leur mode d'enseignement, leur statut, leur préservation, et leur symbolique. Quelles sont les répercussions de ces politiques en matière d'usage des langues pour les habitants (peuple autochtone et communautés migrantes) ? Se soumettent-ils à une politique linguistique nationale (dorénavant PLN) ou dessinent-ils eux-mêmes une autre démarche concernant les pratiques langagières au sein de leurs familles, se distinguant de celle proposée, encouragée, voire imposée "d'en haut" ? Dans le cas des communautés migrantes, les enjeux concernant les langues deviennent problématiques du fait qu'elles importent un bagage langagier et culturel de leur pays d'origine. Nous étudions cette problématique dans le milieu familial, l'institution de socialisation primaire où s'amorce la sédimentation des langues en fonction de leurs rôles et de leurs besoins. Nous nous référons ici à une « politique linguistique familiale » (PLF), un thème qui a été traité précédemment dans plusieurs ouvrages (Deprez, 1996 ; Spolsky, 2004 ; King *et al*., 2008 ; Haque, 2011a, 2010c, 2008).

L'analogie entre politique linguistique nationale et familiale tient au fait que, dans les deux cas, des "autorités" cherchent à imposer des usages langagiers. Les autorités familiales, les parents en l'occurrence, règlementent l'emploi et l'apprentissage des langues pour leurs enfants – quelle-s langue-s doit/doivent être apprise-s, quelle-s langue-s doit/doivent être transmise-s, quelle-s langue-s doit/doivent être employée-s, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer. Nous avons souligné ailleurs (Haque, 2010c : 31) que la politique linguistique familiale « fixe le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon leur *(sic)* utilité ou leur *(sic)* valeur pour les membres de la famille ». La PLF de chaque foyer s'inscrivant dans une idéologie à laquelle les parents souscrivent, l'on peut parler d'une idéologie langagière familiale comme on parle d'idéologie langagière nationale. L'idéologie langagière des parents peut être en harmonie avec celle des instances gouvernementales et il y aura alors convergence entre les deux politiques – PLF et PLN. Dans le cas contraire où ces idéologies ne concordent pas, un conflit apparaitra entre ces deux politiques privilégiant les différentes langues. Deprez (1996 : 35) remarque bien les limites entre les sphères d'influence

de la PLN et de la PLF : « dès que l'on aborde la sphère de la vie privée, les décisions prises "d'en haut" perdent de leur impact ». L'auteure cite l'exemple de la langue catalane dont l'usage était banni sous le régime franquiste[109], mais cette interdiction n'a jamais réussi à franchir les frontières des foyers. Les Catalans ont continué à parler leur langue et à la transmettre à leurs enfants, même si la politique linguistique nationale ne l'autorisait pas. Dans le cas des familles migrantes, nous pouvons constater également des tensions entre les deux sphères étatiques et familiales. Les parents représentent un modèle linguistique pour leurs enfants et mettent en place des pratiques langagières différentes de celles des natifs. Mais parents et enfants seront forcément exposés à l'idéologie linguistique nationale, notamment via les pratiques langagières de l'école, différentes de celles des migrants. Cette politique linguistique a tendance à influencer les pratiques langagières des migrants, en particulier celles de leurs enfants lors de la scolarisation (Haque, 2008).

Nous nous proposons tout d'abord d'étudier la PLN de cinq pays et la politique linguistique familiale de quatre ménages différents. Ensuite, nous examinerons plus en détails les différentes formes de conflits entre la PLF et la PLN dans la dernière section de ce chapitre.

4.4 Politique linguistique nationale – Inde

Considérée à la fois comme un géant économique et sociolinguistique, l'Inde abrite plus de six mille langues dont une grande partie ne sont pas reconnues commes telles par l'État, selon le recensement indien de 2001[110], et cela pour une population de plus d'un milliard d'habitants. L'Inde est le septième plus grand pays du monde quant à sa superficie ; celle-ci est à peu près le double de la superficie totale de la France, de la Suède, de la Norvège et de la Finlande réunies. Cette comparaison des superficies donne une idée quant à la réalité concrète de cette aire linguistique et culturelle qui, en plus de sa très grande diversité linguistique, compte plusieurs milliers de religions[111]. À cela s'ajoute le système des castes qui se manifeste au travers des différents codes linguistiques étudiés dans ce que l'on appelle dialecte de castes (*caste dialect cf.* Miranda, 1978).

---

[109] On soulignera d'ailleurs que la langue catalane était marginalisée aussi bien avant le régime franquiste, ce que l'auteure semble ignorer.

[110] http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/data_on_language.html, [réf. du 18 mai 2011].

[111] Lors des enquêtes dans le cadre du recensement de 2001, 2 800 religions ont été déclarées en Inde.

6 661[112] langues « maternelles » ont été relevées dans le recensement de 2001. L'élaboration d'une classification linguistique rigoureuse a abouti à la reconnaissance de 1 635 langues « maternelles » dites « rationnelles » et à celle de 1 957 langues « maternelles », dites aussi « rationnelles », mais qui ont toutes été classées dans la catégorie "Autres langues maternelles", car elles n'atteignaient pas le nombre de 10 000 locuteurs. Les 1 635 langues maternelles ont ensuite été hiérarchisées selon le nombre de leurs locuteurs. À l'issue de ce traitement, restent 234 langues *maternelles* appelées « identifiables » et regroupées en 122 langues reconnues officiellement ou non. On peut illustrer ces différentes étapes de classification des langues comme suit :

Figure 19 : Différentes étapes de la classification et énumération des langues indiennes depuis le recensement de 2001

	Type des langues (selon le recensement indien 2001)	Nombre des langues
i.	Langues maternelles déclarées (*raw return*)	6 661
ii.	Langues maternelles reconnues	3 592
iii.	Langues maternelles reconnues et regroupées	1 635
iv.	Langues maternelles reconnues mais non-classées	1 957
v.	Langues maternelles identifiables (au dessus de 10 000 locuteurs)	234
vi.	Langues finalement reconnues par l'État (*officielles* ou non)	122
vii.	Langues officielles de l'Inde (*Schedule languages*)	22
viii.	Langues non officielles	100

Notre attention se porte dorénavant sur les 22 langues officielles de l'Inde qui bénéficient d'une considération particulière du gouvernement. Dans un premier temps, nous essaierons de savoir quelles sont les caractéristiques des langues officielles, et dans un deuxième temps, nous chercherons pour quelles raisons l'anglais n'en fait pas partie dans la Constitution indienne. Dans ces deux parties, nous aborderons également le statut de l'hindi et de l'anglais.

[112] Rappelons que le nombre des langues dans le monde entier est estimé dans une fourchette entre 4 000 et 8 000. Dans la 16e édition de l'Ethnologue (Lewis, 2009), 7 413 langues sont énumérées dont 6 909 sont des langues vivantes.

4.4.1 Langues *Schedule* de l'Inde

Le terme *Schedule* présent dans la Constitution indienne représente une liste de langues reconnues, mais pas forcément officielles. Il y a 12 *Schedules* dans la Constitution indienne et c'est la huitième (*Eighth Schedule*) qui contient les 22 langues officielles :

Figure 20 : Liste des langues officielles dans la *Eighth Schedule*

EIGHTH SCHEDULE[113] [Articles 344 (1) and 351]

Langues[114]

1. Assamais
2. Bengali
3. Bodo
4. Dogri
5. Goujarati
6. Hindi
7. Kannada
8. Kashmiri
9. Konkani
10. Maithili
11. Malayalam
12. Manipouri
13. Marathi
14. Népali
15. Oriya
16. Ourdou
17. Pendjabi
18. Sanscrit
19. Santhali
20. Sindhi
21. Tamoul
22. Télégou

[113] Cette information est téléchargée du site du ministère de la Loi et la Justice, http://indiacode.nic.in/coiweb/welcome.html [réf. du 17 mai 2011].

[114] Nous avons traduit en français les noms des langues qui figurent dans cette liste. Les langues sont présentées dans l'ordre alphabétique.

4.4.2 Hindi et anglais : leur statut et leur rôle dans la politique linguistique indienne

Nous nous intéresserons très sommairement à l'usage prôné des langues promues dans le cadre de la politique linguistique de l'administration durant les deux empires qui ont gouverné l'Inde avant son indépendance en 1947 – l'Empire moghol et l'Empire britannique. Nous ne disposons que de bribes d'informations, mais suffisantes pour montrer les liens entre la succession des pouvoirs et l'ascension ou la déchéance de certaines langues au cours des siècles.

Au début de XVIe siècle, l'Inde est envahie par Zahir al-Din Muhammad Babur qui fonde l'Empire moghol en 1526. De foi musulmane, Babur vient d'Asie centrale, d'une tribu mongole ayant une double appartenance culturelle – turque et persane. Il parle le tchaghtaï (langue turque) et écrit des poèmes dans cette langue, mais aussi en persan (Dale, 1996 : 635). Le persan est alors la langue officielle de la cour de l'Empire moghol (Lakshmi Bai 2001 : 271). D'après Alam (1998 : 317), le persan s'impose peu à peu comme langue de la cour ou de l'administration au début de l'empire, au détriment du turc. La présence du persan s'accroit entre 1556 et 1659 ; il devient langue de pouvoir et de prestige, langue de l'administration et de la littérature. Il continue de bénéficier du statut de langue de la cour jusqu'au milieu du XVIIIe siècle dans certaines parties du pays, et cela même après la chute de l'Empire moghol. Abidi et Gargesh (2008 : 107) indiquent que le dernier empereur de la dynastie moghol, Bahadur Shah II, a instauré l'ourdou comme langue de la cour en 1835 seulement, alors que, Faruqi (2001) et Kachru (2008 : 82) pensent même que la langue ourdoue n'a jamais été une langue de cour durant l'Empire moghol.

Dans cette période de turbulence dans la gestion du pays, trois langues ont émergé et dominé le nord de l'Inde, bastion de l'Empire moghol : le persan, l'ourdou et l'hindi. Notons que la langue persane est présente dans le sous-continent indien avant l'avènement de l'Empire moghol, notamment avec les souverains musulmans au sud de l'Inde (fin du XIVe siècle) et dans la littérature produite par les élites musulmanes du nord de l'Inde (Alam, 1998 : 318). Abidi et Gargesh (2008 : 103) situent le début de l'expansion du persan aux alentours de 1001-1026 apr. J.-C. Le premier élément important à noter est donc l'association de la langue persane à l'islam, même si l'histoire culturelle et linguistique du persan a commencé bien avant l'expansion de cette religion (voir Riazi, 2005) en Iran et que considérer le persan comme la langue des musulmans est en fait inexact. Dans la mesure où le persan était la langue des élites musulmanes en Inde, les Moghols, eux-aussi musulmans, l'ont adopté. Le

persan est ainsi perçu comme une langue liée à la religion musulmane, plus ou moins au même titre que la langue arabe. A côté de la langue prestigieuse parlée par les élites, la langue ourdoue est d'abord celle du peuple ; puis, suite au déclin de la dynastie moghole, elle s'impose peu à peu, peut-être déjà chez les derniers Moghols, et ensuite dans l'empire colonial britannique. L'ourdou emprunte beaucoup au persan et est aussi étiqueté comme langue des musulmans, mais de nombreux Indiens de confession hindoue apprenent le persan, l'arabe et l'ourdou afin de pouvoir monter dans l'échelle sociale. Selon Alam (1998 : 326), les hindous s'inscrivaient en grand nombre dans les *madrasas* afin de maitriser la langue persane, ce qui permettait de bénéficier de meilleures carrières dans les cercles du service impérial. L'ourdou et le persan deviennent des langues de culture et du politique, sans distinction de religion. Il semble que, dès les années 1830 et après l'indépendance de l'Inde, la marginalisation de la langue ourdoue par la langue hindie, et l'association de chacune de ces langues à une religion, respectivement l'islam et l'hindouisme, augmente en intensité. Kachru (2008 : 82) compare l'hindi et l'ourdou en explorant leurs origines, ce qui permet de comprendre davantage les attributs de chacune de ces langues. D'après l'auteure, l'hindi a pour origine le patois parlé au marché et dans les camps militaires durant l'invasion islamique, et par la suite, lors de l'établissement des souverains musulmans dans le nord de l'Inde entre le VIIIe et le Xe siècle. Ensuite, le parler des environs de Delhi, appelé *khari Boli*, a été adopté par les Afghans, les Persans et les Turcs comme langue d'interaction avec la population locale. Elle évoluera et se diversifiera en plusieurs variétés, deux d'entre elles étant l'hindi et l'ourdou. Kachru fait donc remonter l'hindi et l'ourdou à une origine commune, le parler *khari boli* de Delhi et de ses environs. Les deux langues ont été aménagées dans deux systèmes graphiques différents : un alphabet perso-arabe pour l'ourdou et l'alphabet dévanagari pour l'hindi. L'ourdou sera une langue littéraire sous l'égide des musulmans et bénéficiera d'un soutien notable de la part des dirigeants musulmans, alors que l'hindi émergera comme une langue importante beaucoup plus tard, au XIXe siècle.

Qu'en est-il de la politique des langues lors de l'âge d'or de la puissance anglaise en Inde, lorsque celle-ci faisait partie de l'empire britannique ? Les premiers colons anglais arrivent en Inde avec la Compagnie des Indes orientales (*East India Company)* au XVIIIe siècle. Bien que simples commerçants au départ, ils réussissent à usurper le pouvoir des mains des Moghols, et établissent un régime colonial dans l'ensemble du sous-continent indien. Les Britanniques introduisent un processus visant à remplacer le persan par leur propre langue. L'anglais est alors introduit et la langue hindie commence à émerger au sein de la politique nationale et de l'administration indienne. Le persan est remplacé par l'anglais dès 1830 (Lakshmi Bai, 2001 : 271 ; Yaqin, 2006 : 96). Comme déjà mentionné, l'ourdou était peut-être une langue de cour

lors de la période des derniers Moghols (mais ce fait est contesté par Faruqi, 2001). Dans l'État du Pendjab, l'anglais et l'ourdou ont été déclarés langues du gouvernement par les Britanniques (Bose et Jalal, 1998 cités par Yaqin, 2006). L'anglais devient la langue officielle du gouvernement et de la *haute* administration, alors que les langues vernaculaires comme l'ourdou et ensuite l'hindi sont promues langues officielles de la *basse* administration. Cette répartition entre les deux types d'administration à l'époque de l'empire britannique implique que les officiers anglais et l'élite indienne détiennent les plus hauts niveaux, alors que les fonctionnaires indiens occupent les plus bas. Dans cette configuration des langues, l'anglais ressort comme une langue dominante associée à la puissance de l'administration et remplace le persan dans l'éducation. Ainsi, une langue étrangère dominante se fait détrôner par une autre langue étrangère. Le processus visant à installer l'anglais comme langue officielle et à justifier son installation en tant que telle en Inde, est en marche, dès le XIXe siècle, et cette langue continuera à jouer un rôle important après l'indépendance. À partir du début de ce processus, le persan est minorisé ; il ne sera plus appris et enseigné que dans les écoles coraniques, les établissements scolaires gérés par les musulmans ou comme langue optionnelle dans les écoles ou encore comme matière dans quelques universités. Le persan figure désormais parmi des *Non-Scheduled Languages* et son usage est quasiment absent en dehors du domaine de l'éducation.

Alors que sous la colonisation l'anglais bénéficie d'un statut privilégié, l'ourdou est également favorisé. Ce n'est que plus tard qu'il sera lui aussi minorisé par l'hindi et perdra son rôle officiel dans l'éducation et dans l'administration. Nous allons évoquer brièvement le rôle de l'ourdou et de l'hindi durant la période de pré-indépendance entre 1830 et 1947.

Dans le nord de l'Inde, d'après Yaqin (2006 : 96), l'ourdou a été reconnu langue officielle le 4 septembre 1837 au Bihar, aux *United Provinces*, à l'Avadh et au Pendjab, mais aussi à Hyderabad dans le sud de l'Inde. Khan (2006 : 199) constate que l'ourdou était la langue commune de l'Inde, et cela depuis le premier recensement linguistique effectué sous l'Empire britannique en 1871, qui répertorie presque 128 millions de locuteurs indiens déclarant employer la langue ourdoue. Khan indique que la reine Victoria avait engagé un professeur pour apprendre la langue de ses sujets. La popularité de l'ourdou parmi les officiers britanniques est notée par Lakshmi Bai (2001 : 274). D'après Akhtar (2000), il existe une centaine de poètes d'origine britannique ou anglo-indienne qui écrivent en ourdou. En 1864, l'ourdou est promu langue de l'armée indienne (King, 2001 : 55), mais d'après cet auteur, l'hindi et son écriture dévanagari étaient beaucoup plus répandus que l'ourdou écrit en perso-arabe. Des militants lancent un mouvement pour généraliser l'écriture dévanagari pour l'hindi

au détriment de l'écriture perso-arabe. Selon Lakshmi Bai (2001 : 274), le changement de système graphique a commencé au Bihar, puis cette langue a été promue comme langue de la cour en 1881. L'hindi gagne en prestige à partir de 1860, en particulier dans la région où il est déjà une langue vernaculaire dominante. Un processus de substitution de l'ourdou dans la partie centrale de l'Inde commence dès 1870, alors qu'à l'ouest et dans la région d'Awadh, il faut attendre au moins une trentaine d'années pour voir ce processus aboutir. Autrement dit, ce n'est que vers le début du XXe siècle que l'hindi trouve sa place officielle.

Le conflit entre l'hindi et l'ourdou en tant que langue officielle continue à enflammer la politique des langues de la nation entière, bien après que le dévanagari ait été déclaré alphabet obligatoire pour écrire l'hindi au sein de l'administration et dans le monde de l'éducation. Selon Das Gupta (1970), dès le début des années 1920, la majorité des protagonistes associés au mouvement national pour l'indépendance de l'Inde étaient unanimes pour employer l'hindi comme langue nationale. Lakshmi Bai (2001 : 275) écrit que le Mahatma Gandhi a abordé cette question dès 1917. D'après elle, cinq critères ont été proposés par Gandhi pour qu'une langue puisse obtenir le statut de langue officielle :

> *(a) it should be easy to be learnt by the government officials ;*
>
> *(b) it should have the capacity to serve as the medium for religious, economic and political interaction throughout the country ;*
>
> *(c) it should be the speech of the majority of the people of the nation ;*
>
> *(d) it should be easy to learn as a language ;*
>
> *(e) it should not be a language chosen for temporary or passing interests.*

Les critères (d) et (a) sont à peu près similaires, mais dans le (a) l'accent est mis sur les agents de l'Union. Le critère (e) vise l'anglais dont l'usage, d'après Gandhi, va décliner suite à l'indépendance de l'Inde, en particulier au sein de l'administration *basse*. Cependant, nous verrons que c'est le critère (c) qui jouera un rôle décisif en soulignant le nombre de locuteurs parlant la langue à choisir. Au-délà de la liste de ces critères, on voit bien que Gandhi dessine l'avenir de l'hindi, seule langue qui semble les remplir à peu près tous et qui peut prétendre devenir candidate au statut de langue nationale de l'Inde.

À la même époque le mahatma Gandhi soutenant la candidature d'une variété commune à l'hindi et l'ourdou, appelée l'hindoustani, au statut de langue nationale de l'Inde indépendante. Gandhi observait que l'hindoustani englobait un hindi très peu sanscritisé et un

ourdou très peu persianisé, ce qui en faisait le code idéal pour symboliser la nature séculaire de l'Inde que l'on aspirait à bâtir (Montaut, 2004 : 74).

Suite à sa sortie de l'Empire britannique en 1947, l'Inde se voit divisée en deux pays sur la base d'arguments religieux et linguistiques. Le Pakistan voit le jour et devient lentement le pays des "purs", pour la communauté musulmane, et l'ourdou est choisi comme langue nationale. Sarangi constate (2009 : 21) que la partition de l'Inde est aussi une partition des langues – l'hindi et l'ourdou – qui vont chacune renforcer l'identité nationale des deux États issus de l'indépendance, l'Inde et le Pakistan. En conséquence, la langue ourdoue perd sa position officielle en tant que langue administrative dans plusieurs États en Inde (Gottschalk 2000 : 31) ainsi qu'au sein des écoles et universités. Il en va de même pour la langue hindoustani qui n'est plus considérée comme une option dans la recherche d'une langue nationale, car elle est perçue comme plus proche de l'ourdou que de l'hindi.

La question du choix de la langue nationale engendre un débat de six semaines à l'Assemblée Constituante. Sarangi (2009 : 23) note que l'hindi l'emporte par 78 voix contre 77. Cet évènement historique est cependant contesté par Ekbote (1984 : 17) qui affirme qu'il n'y a jamais eu de vote sur le statut officiel des langues. Selon lui, la place de langue nationale a toujours été réservée à la langue hindie. Cet argument rejoint celui d'Austin (2009 : 83-84), publié pourtant dans le même ouvrage collectif, dans lequel Sarangi a expliqué sa version des faits. Austin signale, lui, que le vote avait comme objectif de choisir quel système officiel de numération utiliser, soit le système indien[115] soit le système international. En 1949, l'Assemblée constituante adopte l'hindi comme langue officielle de l'Union indienne dans l'écriture dévanagari et le système de numération indien a été choisi. La décision d'imposer une seule langue indienne officielle n'a pas fait l'unanimité au sein des partis politiques, car elle n'était pas représentative de la pluralité linguistique de la république indienne. Elle a donc été rejetée par d'autres groupes linguistiques, en particulier par les dravidophones. L'anglais est alors aussi nommée langue officielle, à côté de l'hindi, et cela pour une durée transitoire de 15 ans. En 1965, l'hindi deviendrait la seule langue officielle de l'Union indienne et l'usage officiel et administratif de l'anglais serait interdit. D'après King (2008 : 318), à l'approche de l'année butoir, plusieurs émeutes linguistiques ont lieu et le mouvement anti-hindi s'intensifie, en particulier dans l'État du Tamil Nadu. Les locuteurs dravidophones ou non-hindiphones craignent que la langue hindie leur soit imposée après la disparition de

[115] Dans le système de numération indien, la virgule est placée après trois chiffres et ensuite après deux chiffres (par ex. 10, 00, 000) alors que le système de numération international place la virgule tous les trois chiffres (par ex. 1, 000, 000). De plus, le système de numération indien utilise certains termes se référant à la quantité d'anglais indien pour désigner des nombres comme *one lakh* (anglais indien) qui est l'équivalent de *hundred thousand* (anglais international).

l'anglais dans les textes et usages officiels, et qu'*in fine* leurs langues premières disparaissent de leur quotidien. Ramaswamy (1997 : 1) mentionne le suicide d'un tamoul en 1964 qui s'immole par le feu en criant « *inti olika ! Tamil välka !* » (mort à l'hindi, que le tamoul s'épanouisse). Gandhi (1984 : 61) relève des manifestations violentes anti-hindi, non seulement dans le sud de l'Inde, mais aussi au Bengale occidental. À la suite de ces manifestations populaires, l'anglais a été maintenu comme deuxième langue officielle de l'Union indienne comme en témoigne l'*Official Language Act* de 1963. Cette loi sera modifiée quatre ans plus tard (*Official Language Act, 1967*) et la chambre basse du Parlement indien accepte l'anglais comme langue coofficielle et cela pour une durée indéterminée.

À propos de la langue hindie, nous tenons à souligner qu'il s'agit bien d'une langue officielle et non "nationale", comme beaucoup de linguistes l'indiquent par erreur. L'article 343 (1) de la Constitution indienne stipule que la langue officielle de l'Union indienne est l'hindi dans l'écriture dévanagari. Jacques Leclerc note sur son site dédié à l'aménagement linguistique dans le monde[116] que « l'hindi est proclamé comme la langue officielle nationale . . . ». De même Gumperz et Wilson (1971) et Gottschalk (2000) parlent, à tort, de langue nationale.

L'article 345 de la Constitution permet aux États indiens « *to have their own official language acts to adopt some language to be used for all or any of the official purposes* » (Sarangi, 2009 : 24). L'article 348 précise pourtant que tous les procès devant les tribunaux administratifs et tous les textes officiels liés aux projets de loi au Parlement seront produits en anglais. L'article 351 déclare en parallèle qu'il est du devoir de l'Union de promouvoir la langue hindie, de la développer de telle sorte qu'elle devienne un instrument d'expression pour tous les éléments de la culture composite de l'Inde.

Dans la section suivante, nous aborderons la politique linguistique éducative indienne, ce qui nous permettra de mieux cerner les motifs et les enjeux politiques en matière d'enseignement des langues.

4.4.3 Politique linguistique éducative en Inde

Nous avons vu précédemment l'importance accordée dès le XIXe siècle à l'hindi par les décideurs politiques. L'enseignement de la langue hindie après l'indépendance de l'Inde devient l'une des premières préoccupations des responsables politiques et éducatifs afin de

[116] http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/inde-2pol-union.htm, [réf. du 25 avril 2012].

pouvoir l'instaurer en tant que langue légitime au plan national. La politique linguistique éducative naitra dans le cadre du projet "Trois formules linguistiques (*Three Language formula*)" implanté dans le système scolaire de tout le pays, et dans lequel il existe une langue d'enseignement et deux langues enseignées en tant que matières. La langue d'enseignement sera soit l'hindi, soit une langue régionale, soit l'anglais. Ce projet n'est pas aussi simple qu'il y parait. Meganathan (2011 : 59) explique que l'ébauche des *Trois formules linguistiques* adoptée en 1956 avait pour but de minimiser l'inégalité entre les langues en Inde. Dans un premier temps, il avait été proposé dans cette formule deux possibilités d'enseignement de langues :

1) a). i. Mother tongue,

ii. Regional language,

iii. A composite course of mother tongue and a regional language,

iv. A composite course of mother tongue and a classical language,

v. A composite course of regional language or a classical language,

b). Hindi or English ;

c). A modern Indian language or a modern European language provided it has not already been taken under (a) or (b) above.

2) a). As above ;

b). English or modern European language ;

c). Hindi (for non-Hindi speaking areas) or another modern Indian language (for Hindi-speaking areas).

En 1961, d'après Meganathan, le projet *Trois formules linguistiques* a été simplifié et ratifié lors d'une conférence réunissant les ministres en chefs[117] de chacun des États indiens :

1. The regional language or the mother tongue when the latter is different from the regional language ;

2. Hindi or any other Indian language in Hindi speaking areas ; and

3. English or any other modern European language.

Cette politique linguistique éducative est de nouveau modifiée en 1966 et arrête la proposition suivante :

1. The mother tongue or the regional language ;

2. The official language of the Union or the associate official language of the Union so long as it exists ; and

3. A modern Indian or foreign language not covered under (1) and (2) and other than that used as the medium of instruction.

[117] Les ministres en chef sont les chefs de gouvernement élus par le parti politique qui a obtenu la majorité des sièges dans les élections au suffrage universel indirect à l'assemblée législative des États.

Ces propositions montrent que la langue *maternelle* est privilégiée comme langue d'enseignement dans la société multilingue de l'Inde. Cela correspond en effet à l'article 350 A de la Constitution indienne qui stipule que l'enseignement primaire doit être effectué dans la langue *maternelle* de l'élève. Mais l'objectif de cette proposition, d'après Agnihotri (2001 : 191), était surtout l'apprentissage d'une deuxième langue du pays : « *the South will learn Hindi and the people in the North will reciprocate by learning a South Indian language and English will remain in the periphery as an auxiliary library language* ». Agnihotri constate qu'après quatre décennies de *Trois formules linguistiques*, ce projet n'est pas un succès. L'hindi est toujours perçu par les locuteurs du Sud de l'Inde comme une langue susceptible de menacer la culture locale et/ou dravidienne, alors que, dans le Nord, les locuteurs manquent de motivation lorsqu'il s'agit d'apprendre les langues du Sud de l'Inde.

Parmi les États qui ont opté pour *Deux Formules Linguistiques* (en éliminant l'hindi), l'on trouve le Tamil Nadu, Puducherry et le Mizoram (Agnihotri, 2001 ; Viswanatham, 2001 : 319). Khubchandani (2001 : 34) remarque que, dans les États hindiphones, l'enseignement de la langue sanscrite est proposé à la place de celui d'une langue moderne, alors que certains États non-hindiphones (le Bengale occidental et l'Orissa) privilégient le sanscrit au détriment de l'hindi comme troisième langue. Selon Viswanatham (2001 : 319), le Karnataka propose 9 langues, le Bengale occidental, 19 langues et l'État du Delhi, 26 langues en tout. Lakshmi Bai (2001 : 288) s'appuie sur un rapport de l'éducation aux langues indiennes dans les établissements scolaires mené par Chaturvedi et Mohale (1976) et cite le chiffre de 67 langues enseignées ou employées comme moyen de scolarisation. Dans les grandes villes ou métropoles, comme New Delhi et Mumbai, les langues étrangères telles que le français, l'allemand et le portugais font aussi partie du curriculum.

Voici une liste des langues enseignées au sein des établissements scolaires des quatre États d'où sont originaires les familles de notre étude :

Figure 21 : Langues proposées[118] dans les écoles des États dont sont issus les parents

États	Langues Enseignées
Bihar	Hindi, Ourdou, Bengali, Anglais, Bhojpouri, Arabe, Maithili, Persan, Magahi, Sanscrit
Delhi	Hindi, Ourdou, Pendjabi, Anglais, Sanscrit, aussi toute autre langue moderne indienne que l'élève souhaitera
Haryana	Hindi, Anglais, Pendjabi, Sanscrit, et les autres langues modernes indiennes
Pendjab	Pendjabi, Hindi, Ourdou, Anglais, Sanscrit, Persan, Arabe, Népalais, Tibétan, Français, Allemand, Portugais, Russe, Bengali, Goujarati, Marathi, Télégou, Tamoul, Malayalam, Oriya, Kannada

Les langues modernes européennes n'apparaissent pas dans le curriculum de l'État du Delhi dans ce tableau produit par Meganathan, alors que Viswanatham (2001 : 314) évoque le français, l'allemand, le russe et le portugais comme faisant partie du curriculum. En Inde, il existe plusieurs curricula scolaires : en fonction de la politique linguistique éducative de l'école, les instances collectives optent pour un curriculum scolaire où l'on trouvera le choix des langues européennes ou classiques. Il semble que les deux auteurs cités ci-dessus s'appuient sur des curricula différents pour arriver à des résultats différents. Lors de notre séjour à New Delhi, nous avons remarqué que la plupart des écoles privées et certaines écoles publiques proposent l'enseignement de langues européennes et asiatiques aux élèves de quatrième et troisième.

4.5 Politique linguistique nationale – France

La France, comme les Empires moghol et britannique, est un pays colonisateur dès le XVIe siècle[119], avec ses explorateurs, son expansion commerciale et militaire. Mais l'histoire de

[118] Source : Meganathan (2011 : 62-64).
[119] *Cf.* Mathieu (2001).

l'imposition du français par le pouvoir politique remonte au XIXe siècle. Comme le dit Michelet (1861 : 1) : « l'histoire de France commence avec la langue française ». À l'instar de tous les historiens de cette langue, il mentionne les *Serments de Strasbourg* et le traité d'alliance en 842 entre les petits-fils de Charlemagne, évènement marquant la naissance du français. Dès lors, cette langue concurrence à l'écrit le latin et à l'oral les différentes variétés des langues vernaculaires, germaniques et romanes.

Au début du XIIIe siècle, Paris devient un centre religieux, administratif et monarchique, et le parler de Paris[120] devient la langue de la cour royale. L'usage de la langue *françoise* se répand dans l'administration. Brunot (1905 : 329 et ss) remarque que la suprématie de Paris influe sur le langage parlé en Ile-de-France qui homogénéise au cours du XIVe siècle. Le linguiste relève de manière très circonstanciée l'influence et l'essor du français comme langue administrative depuis le XIIIe siècle jusqu'en 1500, d'abord dans les pays d'oïl, et par la suite, dans les pays d'oc. Duval (2007 : 151) note que « vers 1500, partout en France on trouvait des gens, au moins parmi les fonctionnaires, capables de se faire comprendre dans un *françois* correct ». L'unification linguistique devient peu à peu la norme puisque le français commence à devenir le moyen d'expression de l'autorité, par opposition aux dialectes régionaux.

En 1539, l'usage du français sera davantage officialisé, à travers l'ordonnance de Villers-Cotterêts où l'on apprend dans les articles 110 et 111 que la « langue maternelle française[121] » doit dorénavant être la langue de toutes les procédures, actes et jugements liés à la juridiction du peuple français. Cette ordonnance signée par François Ier prévoyait ainsi une unification de la langue pour l'ensemble du territoire afin de faciliter la tâche de l'administration. Dans le cas de l'Inde, rappelons-nous que le persan fut la langue de la cour moghole, remplacée ensuite par l'ourdou, mais qu'aucun effort n'a été mis en oeuvre pour planifier l'unification linguistique étant donné la diversité linguistique existante prévalente en Inde.

Au début du XVIIe siècle, en janvier 1629, une ordonnance de Louis XIII stipule que le rôle de la langue française s'étend désormais aux tribunaux ecclésiastiques, jusque là réservés au latin. En 1635, sous le règne de Louis XIII, Richelieu fonde l'Académie française. La langue française se voit accorder le statut de langue diplomatique européenne alors que Louis XIV étend l'empire français en faisant la guerre. Après la Révolution de 1789, la langue française est perçue comme langue de la patrie, une langue commune à travers laquelle s'expriment la

---

[120] Voir Duval (2007 : 144-145) pour comprendre la présence de divers dialectes en Ile-de-France et par la suite la formation d'une koinè parisienne.

[121] Ces trois mots sont interprétés différemment par les juristes, sociologues, linguistes et historiens, car cela peut aussi signifier "la langue maternelle de France" autrement dit toutes les langues provinciales y compris le français, comme nous sommes invités à le comprendre dans le travail de Peyre (1933). On lira aussi l'article de Boulard (1999) qui propose une étude interprétative des articles 110 et 111 de l'Ordonnance.

République et le “génie français”. Brunot (1937 : 7) constate que le français devient une langue nationale « non seulement en ce sens qu’il était la voix de la nation souveraine, mais aussi parce qu’il participait d’elle ». Mais pour que la langue devienne nationale, il est important qu’elle soit unanimement parlée et comprise par l’ensemble des ressortissants du pays, ce qui est loin d’être encore le cas, malgré le statut officiel du français depuis plus de cinq siècles (du XIIIe au XVIIIe). Si nous remarquons une transition dans les pratiques langagières de l’élite qui commence à apprendre, à privilégier, voire à promouvoir le français et à délaisser le latin, ce n’est pas le cas de la masse populaire dont les idiomes régionaux restent les instruments principaux de communication. S’ils comprennent le français parlé, ils n’ont pas appris à le lire. Parmi les nombreux témoignages que présente Rey (2007), il s’avère qu’entre 1850 et 1914, la langue française est encore une langue seconde, de scolarisation, pour la moitié des citoyens, paysans et ouvriers, comme le remarquent le sociologue Weber (1983) et l’ethnologue van Gennep (1911 : 14).

Malgré la politique linguistique uniformisante, la France du XXe siècle reste un pays multilingue. Partout en France, il y a des langues (dénommées patois et dialectes) dominées par le français. Certaines études (Le Dû, 1997 ; Lafont, 1971) concluent à une revalorisation des idiomes régionaux jadis stigmatisés et interdits depuis la deuxième partie du XXe siècle.

A côté de la diversité linguistique endogène, plusieurs vagues d’immigration italienne, espagnole et portugaise ont changé le paysage sociolinguistique du pays. Suite à la décolonisation, des milliers de migrants magrébins viennent aussi ajouter leurs langues, tout comme l’immigration en provenance de l’Afrique sub-saharienne et de l’est de l’Europe, notamment la Pologne. Enfin, des locuteurs des langues vietnamienne, chinoise, cambodgienne, laotienne, complètent ce paysage. L’hétérogénéité linguistique endogène et exogène (langues régionales et langues de la migration) ne parvient pas à ébranler la suprématie du français dans l’administration et dans l’institution scolaire. La langue française bénéficie en effet du statut de langue officielle *de facto* jusqu’en 1992 et *de jure* à partir de cette année-là, grâce à une modification de l’article 2 de la Constitution de 1958 : « La langue de la République est le français ». Il n’est nulle part mentionné dans les textes officiels que le français est une langue « nationale » de la République. Notons qu’il en est exactement de même pour la langue hindie, à laquelle il n’a pas été attribué de label *national* dans la Constitution indienne, ni dans les textes de lois, ni dans aucun règlement. La situation sociolinguistique est si délicate en Inde qu’il est impensable d’accorder un statut national à une langue sous peine d’émeutes populaires. Il n’en va pas de même pour la langue française dont l’histoire culturelle, linguistique et politique est liée à l’existence de la France depuis

plusieurs siècles. L'idéologie de la langue française comme langue nationale a été couronnée de succès.

C'est à l'initiative de Georges Pompidou, Premier ministre à l'époque, qu'un « Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française » est créé en 1966[122]. Le Journal Officiel du 7 avril 1966[123] établit la mission de ce Haut Comité qui doit :

> étudier les mesures propres à assurer la défense et l'expansion de la langue française ; d'établir les liaisons nécessaires avec les organismes privés compétents, notamment en matière de coopération culturelle et technique ; de susciter ou d'encourager toutes initiatives se rapportant à la défense et à l'expansion de la langue française.

Nous notons que cette instance est créée dans la foulée des indépendances et elle apparait comme un moyen de prolonger l'influence de la France dans le monde, malgré la perte de son empire colonial. Sur le plan intérieur, l'influence de l'anglais inquiète les autorités gouvernementales dans la seconde moitié du XXe siècle. Le 31 décembre 1975, la loi Bas-Lauriol sur l'emploi de la langue française est adoptée. Elle rend obligatoire l'usage du français dans les services publics, les commerces et les affaires. Cette loi est ensuite abrogée et remplacée par la loi Toubon de 1994. De Saint Robert (2000 : 85-87) met en lumière les caractéristiques de la loi Toubon qui élargit le domaine d'application de la précédente en l'étendant à d'autres domaines, notamment l'audiovisuel, l'enseignement et la formation, et les communications dans le monde scientifique et technique.

En ce qui concerne les langues régionales et minoritaires, on sait que la France est signataire de la *Charte Européenne des langues régionales et minoritaires*, adoptée le 24 juin 1992, mais qui n'a toujours pas été ratifiée en raison de l'article 2 de la Constitution. De Saint Robert (2000 : 104) justifie ce fait en raison des « principes d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi, et d'unicité du peuple français [qui] interdisent que soient conférés des droits collectifs à des groupes définis par l'origine, la culture, la langue ou la croyance ». Sur la base de ce choix de politique linguistique, il semble évident que l'avenir des langues régionales et minoritaires est compromis tant qu'une refonte de la Constitution française ne sera pas envisagée.

Quant à la communauté migrante, elle est invitée à apprendre la langue du pays d'accueil et à s'intégrer dans la culture dominante. La loi du 16 juin 2011 relative à l'immigration,

---

[122] Il faudra souligner que cet organisme officiel changera de nom en 1973 et devient le « Haut Comité de la langue française ».

[123] http://www.dglf.culture.gouv.fr/lois/archives/31_03_66.htm, [réf. du 22 juin 2011].

l'intégration et la nationalité introduit de nouvelles conditions pour accéder à la nationalité française. Dans un rapport[124] sur la réforme du contrôle de la connaissance de la langue française, il est stipulé que le code civil rend la maitrise de la langue française obligatoire pour acquérir la nationalité française. La loi susmentionnée est entrée en vigueur le 1er janvier 2012. Dorénavant, celles et ceux qui désirent acquérir la nationalité française doivent fournir une preuve de leur niveau de compétence en français qui doit correspondre au niveau "B1 oral" du référentiel du *Cadre européen commun de référence*. Ces nouvelles dispositions créent un marché du FLE pour les candidats à la nationalité et le « contrôle de la langue » sera effectué grâce à la version française du test BULATS[125], sélectionné par le ministère de l'Intérieur[126].

4.5.1 Politique linguistique éducative – France

La politique linguistique éducative en France repose sur la politique linguistique nationale française qui accorde l'exclusivité de l'enseignement à la langue française. Elle est à la fois une matière obligatoire au sein des établissements scolaires, mais aussi capitale dans l'éducation de toute personne vivant sur le territoire français. Il est donc inimaginable de concevoir à large échelle un enseignement en dehors de la langue française, ce qui serait vécu comme une mise en cause de l'attachement ou de l'affiliation à la République. Le français standard est non seulement un vecteur d'intégration dans la société, mais il apparait comme le seul moyen permettant d'acquérir un savoir valide et légitime.

Depuis la création de la Ier République, l'enseignement du français est le garant de l'indivisibilité de la République (De Saint Robert 2000 : 27). Et cette conception est toujours valide. L'auteure rappelle l'existence d'une circulaire, datée du 30 décembre 1976, qui stipule que dans l'enseignement supérieur : « tous les cours, stages, cycles de formation destinés aux Français et aux étrangers [sont] donnés en français, sauf exception dûment justifiées . . . »[127]. Le monolinguisme devient en quelque sorte une norme en France par le truchement de cette conception républicaine, alors qu'en Inde, pays démocratique et république laïque reposant

---

[124] La réforme du contrôle de la connaissance de la langue française par les candidats à la nationalité. Ministère de l'Intérieur, des collectivités territoriales et de l'immigration. Paris, mercredi 12 octobre 2011.

[125] *Business Language Testing Service*

[126] http://www.news-eco.com/communiques/ile_de_france/services_aux_entreprises/agence_bpr_france_23118.php, [ref du 13 octobre 2011].

[127] *Ibid.*, p. 53.

sur les mêmes principes civils et juridiques que la France, le bilinguisme, voire le plurilinguisme, est une norme (*cf.* Pandit 1978).

La France monolingue s'inscrit tout de même dans la politique européenne des langues, dont l'objectif est de promouvoir le plurilinguisme (européen). Le Conseil de l'Europe encourage les politiques linguistiques éducatives de ses États membres permettant à leurs jeunes citoyens de devenir plurilingues. La mobilité et les échanges, à travers le travail, les éudes ou les loisirs sont vivement encouragés afin de développer une identité européenne. En France, le plurilinguisme obtient une reconnaissance officielle dans l'enceinte des écoles où plusieurs langues européennes vivantes ou classiques sont enseignées. Eloy (2003 : 142) s'interroge toutefois sur la viabilité de ce « plurilinguisme européen » qui, d'après lui, vise « au plurilinguisme élitaire ou élitiste, qui a toujours été estimé dans la culture des lettrés, mais pas au bilinguisme ou plurilinguisme des gens ordinaires qui, pourtant, est loin d'être rare : bilinguisme de régions, dont les langues sont devenues mineures par surimposition du français au pouvoir, bilinguisme des migrants, individuels ou par vagues . . . ». 22 langues[128] sont classées comme premières langues vivantes (LV1) : allemand, anglais, arabe, arménien, cambodgien, chinois, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, suédois, turc et vietnamien. Dans les épreuves de langues vivantes 2 et 3, se trouvent les langues régionales suivantes : basque, breton, catalan, corse, créole, langues mélanésiennes, occitan, tahitien. À cette liste s'ajoutent les langues mélanésiennes de la Nouvelle Calédonie : paici, ajië, drehu et nengone qui figurent comme option facultative au baccalauréat (Cerquiglini, 1999). Parmi les langues indiennes, l'hindi et le tamoul peuvent être choisies lors de l'épreuve facultative écrite. Il convient de signaler que l'enseignement des langues obligatoires est assuré par l'école, mais pas celui des langues facultatives. Il faut ajouter à cette liste les langues anciennes ou classiques que les élèves peuvent choisir en cinquième (pour le latin) et en troisième (pour le grec).

D'après Hélot (2003 : 259), depuis 2000, l'enseignement des langues régionales dès le primaire à l'école est théoriquement possible[129]. Dès lors, l'auteure considère que la France n'est plus un pays monolingue et que des langues régionales sont désormais reconnues comme une richesse individuelle et collective. Mais la plupart des élèves sont plus enclins à apprendre une langue "étrangère/vivante" plutôt qu'une langue régionale, et le plus souvent,

---

[128] Le nombre total des langues dans les épreuves obligatoires est de 22 alors que, pour les épreuves facultatives il est de 58 langues, réparties comme suit : 22 obligatoires, 25 facultatives, 11 régionales. Source : http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html#a-l-ecole et http://eduscol.education.fr/cid46511/textes-de-reference-epreuves-de-langues-vivantes.html, [réf. du 24 juin 2011].

[129] MEN (2002).

l'anglais est privilégié par les élèves comme par les parents (Hélot, 2003 : 260). Rappelons qu'en Inde, l'anglais est également privilégié par rapport aux langues régionales et aux autres langues indiennes modernes, autant par les élèves du nord que par les élèves du sud. Dans le cadre du plurilinguisme européen, les instances gouvernementales sont enclines à promouvoir l'enseignement de l'anglais en tant que matière obligatoire dès le primaire. En 2011, le ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel, a souhaité que les élèves commencent à apprendre l'anglais dès l'âge de trois ans[130]. De fait, l'enseignement de l'anglais est offert aux élèves à partir du CE1 alors qu'ils/elles sont âgé-e-s de 7 ou 8 ans.

Avec l'augmentation des mouvements migratoires en France, il est difficile pour les responsables des politiques éducatives de ne pas se soucier des modalités de scolarisation des enfants de migrants. Cette scolarisation implique l'enseignement obligatoire du français pour accélérer l'accès à une formation scolaire. Notons toutefois l'existence d'un enseignement des *langues d'origine* (Hélot, 2003 : 257-258), terme qui renvoie aux langues apportées par les flux migratoires. L'auteure explique plus loin que, faute d'une loi exhaustive qui détermine le rôle, le statut des langues en question et fixe les objectifs précis ainsi que les modalités de leur enseignement, les "langues d'origine" ne peuvent être reconnues en France. Cette dénomination sert en fait à "épingler" l'origine étrangère des élèves et vise à les préparer à réintégrer leur pays d'origine au lieu de leur permettre de construire un plurilinguisme fondé sur la reconnaissance et la valorisation des cultures des communautés migrantes.

En France, il existe des accords bilatéraux avec neuf pays[131] pour l'enseignement des langues parentales aux enfants des travailleurs immigrants dans les établissements 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 d'origine. Ces cours sont davantage conçus comme un message d'encouragement au retour plutôt que comme un encouragement à transmettre le patrimoine linguistique et culturel des migrants établis sur le sol français. L'État compte sur le fait que les familles migrantes retourneront vivre dans leur pays d'origine (Hélot, 2003 ; Haque, 2010c). Billiez (2002 : 88) relève aussi que le programme « des langues et cultures d'origine (LCO, puis ELCO) est *censé* consolider et développer le bilinguisme acquis par les enfants dans la sphère familiale ».

---

[130] Voir Le Figaro, 27 janvier 2011. http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/01/27/01016-20110127ARTFIG00473-premiers-cours-d-anglais-les-pratiques-en-europe.php

[131] L'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie (aussi appelée République Fédérale de Serbie et de Monténégro), la Tunisie et la Turquie. Les années dans lesquelles ces accords ont été réalisés sont ainsi : 1973 - avec le Portugal, 1974 - avec la Tunisie et l'Italie, 1975 - avec le Maroc et l'Espagne, 1977 - avec l'ex-yougoslave (la Croatie et la Serbie), 1978 - avec la Turquie et 1981 - avec l'Algérie. De fait, il conviendrait de souligner également que, vers cette époque-là (dès 1977), le gouvernement français met « un dispositif d'aide au retour au pays d'origine » (Varro 1992 : 141).

Nous avons constaté (Haque, 2010c) que les formations effectuées dans le cadre de l'Elco sont sujettes à de nombreuses polémiques. Nous examinerons de plus près les facteurs qui ont soulevé de très vives controverses parmi les responsables de l'éducation. L'un des points principaux sur lequel les accords bilatéraux sont fondés entre la France et les neuf pays concernés stipule que seul le pays d'origine prend en charge l'enseignement des langues et cultures d'origine des enfants issus de l'immigration sur le sol du pays d'accueil. En d'autres termes, la variété des langues à enseigner, le curriculum et les manuels sont choisis, élaborés et diffusés par les États signataires alors que la mise en place, le contrôle et l'animation de ces enseignements sont assurés par les autorités françaises (CRDP 1994). Les enseignants sont recrutés à l'extérieur du système scolaire français par les responsables éducatifs du pays d'origine. Par exemple, nous avons rencontré de jeunes étudiants étrangers d'origine magrébine travaillant comme enseignants de la langue arabe au sein d'établissements scolaires dans le cadre de l'Elco. Varro (1992 : 146) note que les enseignants étrangers, dans la plupart de cas, ne possèdent pas de formation pour enseigner les langues et qu'ils ont peu de contacts avec l'équipe française. Il apparait aussi que les enseignants ne maitrisent pas suffisamment la langue française (Masthoff 1998 : 61) et qu'ils sont marginalisés du fait qu'ils ont le sentiment de ne pas être "bien" acceptés dans les écoles. Qui plus est, l'enseignement de la langue arabe n'est pas suffisamment suivi par les élèves dont la langue première est le français ou qui parlent une variété vernaculaire d'arabe. L'auteur note que les enseignants marocains n'ont pas suivi de formation pour l'enseigner l'arabe comme langue étrangère et qu'en plus ils suivent « des habitudes pédagogiques dépassées et rigides, basées sur l'apprentissage par coeur et la répétition »[132].

Un autre problème surgit dans le cas de l'enseignement de l'arabe ; c'est le choix de la variété d'arabe à enseigner aux enfants, nés et scolarisés en France. 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. Billiez (2002) observe que cet enseignement de l'arabe ne favorise pas une construction linguistique et identitaire bilingue et biculturelle pour les enfants d'origine magrébine. De manière plus générale, les langues pratiquées au sein des foyers migrants (arabe vernaculaire, berbère, kabyle, kurde, catalan, napolitain, *etc*.) sont parfois très éloignées de celle enseignée au sein de l'école. Le problème de l'aménagement des langues, du choix d'un alphabet et d'un système d'écriture, est également crucial. De Ruiter et Obdeijn (1998 : 4-5) constatent, apparemment un brin dépités, que « les dialectes arabes et la langue berbère n'ont même pas

[132] *Ibid*.

de convention d'écriture universellement reconnue, qu'ils diffèrent les uns des autres ». Ces auteurs soulignent dans le cas de l'Elco marocain que, bien que les enseignants marocains émettent un avis favorable pour l'enseignement du vernaculaire, le problème des conventions d'écriture ainsi que le manque de matériel didactique approprié demeure insoluble. En outre, le cours d'arabe standard ressemblerait, 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 » (Haque, 2010c). D'après Varro (1992 : 146-147), dans un accord signé avec la Turquie, il existe un chapitre sur la « connaissance religieuse » précisant que les cours doivent « faire accepter aux enfants les principes moraux de l'Islam ». La même auteure souligne que, dans un autre accord signé avec le Maroc, l'on prévoit des contenus consacrés au Coran et à l'éducation religieuse islamique. Néanmoins, Lorcerie (1994) (cité par Masthoff 1998) rejette ces reproches émis à l'encontre du cours d'arabe. D'après l'auteure (*ibid* : 32), « il est peu vraisemblable que les cours de LCO relevant des pays du "monde musulman" donnent lieu à des dérivés antilaïques ». Masthoff (1998 : 59), lui-même, considère également que « la place accordée à l'islam dans les manuels et supports didactiques est limitée ». Citant une enquête réalisée en 1991-1992[133], l'auteur explique qu'il existe un malentendu à l'égard des cours d'arabe : « les accusations d'intégrisme parfois portées contre les enseignants semblent surtout dues à une rumeur, amplifiée par l'ignorance dans laquelle se trouvent maitres et inspecteurs de ce qui se passe dans les classes »[134].

En ce qui concerne les élèves indiens dans les écoles françaises, notre échange de courriel[135] avec une Inspecteure des langues du service du rectorat de l'académie de Grenoble nous apprend que "les langues indiennes ne font pas partie des langues enseignées dans l'académie dans les établissements publics ou privés sous contrat". Il est donc évident que les systèmes éducatifs dans la région de Grenoble, où vit la FAM A, ne dispensent pas de cours de langues ni de culture d'origine indienne. Le courriel de l'Inspecteure des langues rejoint les dires des parents et des enfants de la FAM A qui ont également souligné l'absence d'un enseignement de la langue hindie dans les écoles à Grenoble.

---

[133] MEN (1992).
[134] *Ibid*., pp. 59 et ss.
[135] Sujet du courriel "renseignements voulus sur Elco indien". Envoyé le 13 septembre 2011.

4.5.2 Politique linguistique familiale – FAM A

Les données recueillies dans le foyer de la FAM A nous permettent de conclure que l'idéologie linguistique des parents repose sur le maintien et la valorisation de la culture et des langues d'origine, considérées comme très importantes pour l'identité des enfants. Ces derniers ne semblaient pas autant convaincus par cette manière de voir les choses, comme en témoigne la divergence linguistique au sein du foyer (les parents parlent préférentiellement en hindi, et les enfants en français). Dans l'emploi des langues, les parents et les enfants s'orientent vers deux pôles différents, avec des références culturelles opposées. Étant soumis à la politique linguistique nationale dès qu'ils quittent leur foyer, les enfants n'ont pas eu l'opportunité d'apprendre et d'être initiés à leur culture d'origine dans le cadre scolaire. Dès lors, et comme le dit Spolsky (2004 : 55), « *[i]t is policy at the family level that finally determines language maintenance and loss* ». Les parents ont donc le pouvoir de renverser la situation existante par une action de politique linguistique visant à influencer les usages de leurs enfants. La crainte de voir leurs langues premières et leur culture disparaitre de la vie de leurs enfants a alors incité les parents à leur recréer un nouveau cadre de vie. La transmission linguistique et culturelle, menacée dans le cadre français du pays d'accueil, a été assurée en Inde. Les parents ont décidé que la meilleure option était de scolariser leurs enfants en Inde. Le père ne pouvant se déplacer en raison de son entreprise en France, il a incombé à la mère de repartir en Inde avec les enfants afin de leur assurer une scolarisation et une enculturation indienne. La mère commente ainsi la décision parentale de donner une éducation indienne à leurs enfants :

> (36) SUN : Les parents peuvent être tout pour vous pendant une période de votre enfance ; après ils auront leur propre vie et sans aller là-bas (en Inde), ils ne pourront jamais apprendre cette culture.
>
> ENQ : Donc vous avez pris cette décision qu'ils partent apprendre tous les deux la culture et les langues là-bas ?
>
> (37) SUN : la culture, la langue et ensuite l'habitude de travailler à l'école.

Alors que la mère a des convictions linguistiques qui reposent sur la valeur symbolique et culturelle de la langue, le père cherche simplement à faciliter la communication entre ses enfants et ses propres parents :

> (38) Pour moi il était important qu'ils parlent à mes parents dans ma langue maternelle, en haryanvi. Alors que c'était difficile pour mes enfants d'apprendre l'haryanvi, j'ai décidé qu'ils apprendraient à parler en hindi.

Cette politique linguistique familiale mise en oeuvre par les parents favorise la pluri-

culturalité et une construction d'identités multiples pour leurs enfants. Selon la pratique courante dans les classes moyennes et supérieures en Inde, les enfants ont été inscrits dans une école où la langue d'enseignement est l'anglais, mais où l'hindi est aussi appris comme langue obligatoire. Les enfants ont également choisi d'étudier la langue française comme matière facultative. Quand on leur demande la raison de leur choix, les enfants répondent que ce n'est que dans le but d'avoir de bonnes notes, car ils ont un très bon niveau par rapport à ce qui est demandé lors des cours de français dispensés en Inde. L'usage du français n'a pas complètement été banni au sein du foyer. La politique linguistique des parents visait à maintenir et sauvegarder les langues indiennes, sans exclure la langue du pays d'accueil. Remarquons que la langue première des parents, l'haryanvi, qui n'a pas de forme écrite standard, est délaissée au profit du hindi standard. Selon les dires du père, cette politique linguistique familiale était nécessaire, car la communication parents-enfants faisait problème :

> (39) Ce n'était pas très facile pour eux. Je pense qu'ils se sont rendu compte très tôt que, nous, les parents, préfèrions parler dans une autre langue qu'eux. Les enfants ont toujours parlé en français et donc je peux dire qu'ils n'aimaient pas parler en hindi avec nous.

La politique linguistique familiale n'a jamais été contestée par les enfants et elle repose essentiellement pour cette famille sur une question de gestion des langues (*language management*[136]). Les enfants ont compris, semble-t-il, l'importance et la valeur de leur culture d'origine, non seulement pour développer leur réseau social en Inde de manière autonome, mais aussi pour forger et se construire une identité dans le pays de leurs parents.

Les langues parentales réintroduites dans le foyer ont changé les relations entre parents et enfants, les premiers étant plus à l'aise pour s'exprimer dans leurs langues premières, auparavant minorisées par le français au sein du foyer. Les parents peuvent dès lors partager des nuances linguistiques et culturelles avec leurs enfants et ainsi leur expliquer les différents codes et valeurs de la société indienne. Les enfants, de leur côté, se sentent plus proches de leurs parents puisqu'ils communiquent dans une même langue, et ils peuvent aussi découvrir la partie de la personnalité de leurs parents masquée derrière le conflit dû aux divergences linguistiques quotidiennes. Grâce au séjour des enfants en Inde, une nouvelle situation s'est donc instaurée dans la famille puisque la communication entre les membres se déroule de manière paisible et que les tensions se sont beaucoup apaisées.

---

[136] « *language mangagement refers to specific action undertaken to intervene or influence language practices* » (Curdt-Christiansen (2009 : 353) citant Spolsky (2004, 2009).

À la suite du décès du père en 2008, des changements ont eu lieu dans le foyer. La mère a dû retourner en France pour s'occuper du commerce de son mari. Cependant, elle n'a pas voulu mettre un terme à la scolarisation de ses enfants en Inde. De même, la politique linguistique familiale, mise en place initialement par le père, puis mise en pratique par la mère, est maintenue pour permettre la socialisation culturelle des enfants en Inde. La mère vit dans les deux pays, l'Inde et la France, et d'après elle, les enfants devraient tous revenir vivre en France d'ici deux ans.

En conclusion, on peut dire que la politique linguistique familiale a réussi non seulement à introduire les langues parentales au sein du foyer, mais aussi à inscrire de manière permanente les langues indiennes dans les répertoires verbaux des enfants grâce à leur scolarisation et un séjour prolongé en Inde. Cette politique linguistique familiale a donc "résisté" à une politique linguistique nationale en s'appuyant sur des ressources propres (l'argent investi dans l'éducation des enfants, deux loyers à payer dans deux pays différents, *etc*.) en vue d'atteindre l'objectif fixé : l'apprentissage des langues indiennes et la socialisation culturelle des enfants. Prendre une décision aussi radicale est hors du commun et hors de portée pour la plupart des familles migrantes installées en France ou ailleurs, de par les couts engendrés par un tel projet. Selon une enquête [137] plus récente intitulée *Trajectoire et Origines*, réalisée conjointement par l'Ined et l'Inséé entre 2008 et 2009 sur un échantillon de 22 000 personnes, les résultat obtenus ne font pas mention de la scolarisation des enfants d'immigrés dans le pays d'origine de leurs parents. La politique linguistique familiale de la FAM A n'est pas représentative des décisions prises par la majorité des migrants. Elle révèle cependant à quel point la question de la transmission des langues d'origine peut s'avérer cruciale pour des parents en situation de migration. Il faut de plus avoir une très forte conviction linguistique pour s'opposer à l'idéologie monolingue de la France qui ne permet pas d'assurer la vitalité des langues appartenant aux groupes minoritaires.

4.6 Politique linguistique – Suède

Parmi les trois pays nordiques étudiés dans le cadre de ce chapitre, la Suède est le plus grand, tant par sa superficie que par sa population. C'est le troisième plus grand pays de l'Union Européenne, derrière la France et l'Espagne. La population de la Suède compte un peu plus de 9,5 millions d'habitants ; sa densité est la plus forte des trois pays nordiques étudiés. D'après

[137] Toutes les informations sur cette enquête peuvent être accessibles à partir de ce lien http://teo.site.ined.fr/fr/ [réf. du 19 janvier 2012].

une étude de 2011[138], 19 % des habitants de la Suède sont d'origine étrangère. Le taux de la population migrante par comparaison à l'ensemble de la population est plus élevé qu'en France et au Royaume-Uni.

La langue principale de Suède est le suédois. La Constitution de 1975 ne fait pas mention du statut officiel du suédois. Ceci dit, le suédois a toujours été une langue du groupe majoritaire et dominant et par conséquent la langue *de facto* de la Suède. Depuis 2005, le gouvernment a introduit une réforme pour que la langue suédoise devienne la langue *de jure* de la Suède (Cabau-Lampa, 2007 : 348). En sus de la langue suédoise, cinq langues sont reconnues officiellement comme langues appartenant à des groupes minoritaires : le finnois, le meänkieli, (le finnois tornédalien), le same, le romani et le yidiche.

L'histoire nous apprend que le Danemark a régné sur la Suède et la Norvège et les trois royaumes scandinaves[139], le royaume danois, le royaume norvégien et le royaume suédois (qui inclut la Finlande) ont été réunis par un acte signé le 20 juillet 1397 dans la ville de Kalmar en Suède (Union de Kalmar). Robert (2004 : 465) remarque que les écrivains scandinaves du Moyen-Age désignaient la "Scandinavie" comme le pays d'une seule langue Dansk tunga (la langue danoise). *Dansk tunga* semble ainsi faire référence à toutes les langues mutuellements intelligibles dans la région scandinave. Oakes (2001 : 65) établit néanmoins que la langue suédoise a été la langue du royaume dès 1347, sous Magnus Eriksson, roi de Suède et de Norvège. La langue suédoise a joué, dès lors, un rôle primordial dans l'expansion territoriale, dans l'identité du peuple suédois et pour l'établissement des normes sociales.

L'Union de Kalmar ne résiste pas à la réforme luthérienne. En 1523, Gustave Vasa (1496-1560) chasse les Danois de Suède. Élu roi, en tant que héros de l'indépendance, il cherche à rompre les liens avec la papauté et à s'affranchir de la puissance économique de l'Église. En 1526, le Nouveau Testament, traduit entièrement en suédois, est diffusé sous le nom de Bible de Vasa. Cette publication permet à la langue suédoise de s'établir comme langue standard à l'écrit, comme l'indique Oakes (2001 : 65).

---

[138] Statistics Sweden 2011, *Befolkningsstatistik*. http://www.scb.se/Pages/ProductTables 25795.aspx, [réf. du 19 octobre 2011].

[139] À ne pas confondre "scandinave" et "nordique". Les pays scandinaves sont la Suède et la Norvège, comme l'explique Haugen (1976 : 23) qui inclurait le Danemark dans cet ensemble en raison de la continuité culturelle et linguistique. Les pays nordiques comprennent ces trois pays plus la Finlande, dont la langue majoritaire appartient à une autre famille linguistique que les langues scandinaves. Nous avons donc employé à dessein le terme nordique lorsque nous parlons de la Finlande et des autres pays de la région scandinave.

Au milieu de XVIIe siècle, le processus de suédicisation commence à s'enclencher lorsque des régions comme Skåne[140] et Bohuslän sont cédées à la Suède par le Danemark et la Norvège. Winsen (2005 : 276) relate un acte de planification linguistique réalisé par les autorités suédoises et touchant les Finnois vivant à l'est. Vers 1647, un décret visant cette minorité est édité : ceux-ci doivent apprendre le suédois. En 1692, le roi Carl XI renforce cette obligation en publiant un nouveau décret qui les menace d'expulsion s'ils n'apprennent pas le suédois.

Oakes (2001 : 67) signale qu'en suivant le modèle de l'Académie française fondée en 1635, Gustave III crée l'*Akademien Svenska* en 1786. L'objectif principal de l'Académie est de travailler pour « *the purity, vigour and majesty' of the Swedish language, i.e. its clarity, expressiveness and prestige* »[141]. La langue suédoise bénéficie donc d'un patrimoine linguistique et culturel de plusieurs siècles et s'est imposée au détriment des langues minoritaires du territoire suédois.

Hult (2004) mentionne que ce n'est qu'au cours des années 1960 et 1970 que l'on voit se développer un climat favorable aux langues et cultures des groupes ethniques minoritaires en Suède. Un rapport gouvernemental mentionne les besoins linguistiques et culturels des groupes immigrants pour la première fois en 1974. Le rapport *Home Language Reform* de 1976 introduira des changements ; nous l'aborderons dans la section consacrée à la politique linguistique éducative en Suède.

La Suède a ratifié et a signé la *Charte Européenne des langues régionales et minoritaires* le 9 février 2000. Les langues régionales endogènes reconnues sont le finnois, le meänkieli et le same. Le romani et le yidiche sont reconnus comme langues minoritaires non-territoriales[142]. Hult (2004 : 192) signale que le same, le finnois et le meänkieli ont bénéficié de nombreux droits linguistiques liés à l'éducation, aux services administratifs, aux médias, au développement culturel et à l'autorité judiciaire, alors que le romani et le yidiche sont simplement reconnus ; le gouvernement continue à produire des études afin de les préserver et de les promouvoir. La Suède s'engage également à protéger et préserver le patrimoine linguistique et culturel de sa population autochtone et minoritaire en tant que signataire de la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*. Nous tenons à souligner que ce traité sur la protection des minorités nationales n'est ni signé, ni ratifié par la France, bien que plusieurs groupes ethniques minoritaires résident dans ce pays. Cependant, malgré

[140] Winsa (2005 : 277) décrit ce processus de suédicisation comme dur et violent. Il commence dans la province de Skåne. Le suédois remplace le danois dans tous les documents officiels. Tous contacts avec le Danemark ont été bannis et ceux qui ont tenté de résister à cette planification brutale ont été exécutés et plusieurs villages ont été entièrement brulés.

[141] *Cf.* http://www.svenskaakademien.se/en/the_swedish_language/the_swedish_language, [réf. du 28 février 2012].

[142] Il importe de signaler que dans son article 1, alinéa C, la *Charte européenne des langues régionales et minortaires* (1992) définit le concept de langues non-territoriales, et comme exemple, elle cite le yidiche et le romani.

l'engagement de l'État suédois et la reconnaissance officielle de ces cinq langues minoritaires, Hult (2004) montre qu'il existe deux poids deux mesures entre, d'une part, les langue dites territoriales, et d'autre part, le romani et le yidiche qui n'ont pas droit à cette appellation bien qu'elles soient parlées sur le territoire suédois depuis de nombreux siècles.

Pour atteindre les objectifs fixés dans la *Charte européenne et la Convention cadre*, la Suède a mis en place un *Conseil des langues de Suède*. La mission de ce *Conseil* est de suivre l'évolution de la langue suédoise ainsi que celle des langues minoritaires, y compris la langue des signes suédoise et les langues des migrants. Il a aussi pour mission d'introduire et de mettre en vigueur la planification linguistique en rédigeant des lois.

On mentionnera très sommairement les contenus des deux lois linguistiques les plus récentes. La première, intitulée "Loi sur des langues"[143] est appliquée depuis le 1er juillet 2009. Elle signale que toute personne résidant en Suède devrait avoir la possibilité d'apprendre, de développer et d'utiliser le suédois. Elle accorde également une importance considérable à quiconque parlant une autre langue première que la langue suédoise, pour autant que la personne développe une compétence suffisante en suédois à l'oral et à l'écrit. La loi demande aux autorités concernées de veiller la terminologie dans la langue suédoise et à la développer. La deuxième loi, "Loi sur les minorités nationales et les langues minoritaires"[144], est entrée en vigueur le 1er janvier 2010. Elle stipule l'engagement de la Suède envers les traités du *Conseil de l'Europe* en mentionnant les cinq langues nationales minoritaires. En outre, des mesures sont proposées pour conserver et promouvoir les langues minoritaires, y compris celles des migrants, en vue de favoriser le développement d'une identité culturelle plurielle. Elle informe les minorités de leurs droits linguistiques, aussi bien dans la vie quotidienne que dans les démarches administratives. Le same, le meänkieli et le finnois peuvent être utilisés au sein des tribunaux (mais pas le romani ni le yidiche). Enfin, cette loi rappelle aux municipalités leurs engagements en matière d'éducation des enfants des groupes minoritaires et auprès des personnes âgées qui doivent pouvoir communiquer dans leurs idiomes maternels.

---

[143] http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2009:600, [réf. 22 septembre 2011].

[144] http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2009:724&format=html, [réf. du 22 septembre 2011].

4.6.1 Politique linguistique éducative – Suède

Qu'en est-il des engagements de la Suède en matière d'enseignement des langues minoritaires au sein des institutions scolaires ? Que deviennent les langues de la migration dont le nombre s'élève à 200[145], ce qui semble être le nombre le plus élevé de toute l'Europe ?

Le suédois, en tant que langue majoritaire, est un outil indispensable pour comprendre, s'intégrer dans la population et profiter des services offerts par la société, en particulier pour le marché d'emploi et le secteur de l'éducation. Les immigrants sont incités à apprendre le suédois en vue d'acquérir une compétence langagière dans la langue du groupe majoritaire afin de faciliter leur accès au marché de l'emploi. Cette politique linguistique éducative vise l'intégration des étrangers dans la société d'accueil, puisque parler la langue suédoise favorise la communication entre les migrants et la population locale. Selon *Regeringskansliet*[146] (2004), il n'est pas obligatoire, mais très recommandé, de suivre un cours de langue suédoise pour ceux qui veulent entrer sur le marché du travail, comme signalé dans le chapitre 4 à propos des parents de la FAM D. La mère formule ainsi ce qu'elle perçoit bien comme un droit :

> (40) Les étrangers ont le droit d'apprendre la langue suédoise, donc, il y a un cours de trois ou quatre mois. C'était dans une école gérée par le gouvernement. Le cours était gratuit.

La mère a en effet déposé une demande auprès des autorités municipales pour apprendre la langue suédoise. Comme nous l'avons déjà évoqué, cet enseignement est régi par *Svenskundervisning för invandrare* (cours de suédois pour les immigrants). Nous présumons que le père a suivi le même enseignement que sa femme, bien qu'il ne nous en parle pas lorsqu'il raconte ses expériences dans l'apprentissage de la langue suédoise. Dans les années 1980, un document publié par le ministère du Travail[147] stipule que tous les migrants arrivant en Suède et n'ayant pas de compétence suffisante dans la langue suédoise ont droit à environ 700 heures d'enseignement dans cette langue. Mais aucune mention d'un tel enseignement n'est faite dans la *Motion au Parlement suédois de 1990-91*, contenue dans le document intitulé « Immigrants et la politique des réfugiés »[148].

---

[145] D'après Cabau-Lampa (2007), il y aurait environ un million de locuteurs qui parlent des langues de la migration.

[146] Regeringskansliet. 2004. Enad satsning för integration. Pressmeddelande 18 juni 2004. [Le système suédois de gouvernance. Effort uni pour l'intégration. Communiqué de la Presse. Press release 18 juin 2004]

[147] SIF (1988) *Svensk Invandrar och Flyktingpolitik* (éd. Gardeström Linnéa). Arbetsmarknadsdepartementet. Stockholm. [Immigrants suédois et réfugiés politiques].

[148] http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=410&doktyp=mot&rm=1990/91&bet=Sf609&dok_id=GE02Sf609, [réf. du 3 octobre 2011].

L'enseignement de la langue suédoise fait l'objet d'une politique dès le milieu du XVIIe siècle. Comme dans tous les pays protestants, la lecture de la Bible devient un objectif prioritaire et favorise l'alphabétisation de la population (Winsa, 2005 : 265). L'auteur remarque que la pression sociale énorme exercée par l'Église a pour conséquence de faire émerger la Suède comme le pays le plus alphabétisé, à l'époque, de toute l'Europe. L'alphabétisation de masse et la diffusion du suédois sur tout le territoire favorise la standardisation de la langue, qui sera adoptée au sein des institutions scolaires et universitaires au détriment de toutes les autres. Winsa (2005 : 266) note que les locuteurs des langues same et meänkieli ont été poussés à l'abandonner au profit du suédois[149].

Depuis les années 60, l'idéologie monolingue de diffusion du suédois fait peu à peu place à un processus de reconnaissance et de valorisation des langues autochtones et minoritaires, à travers des campagnes politiques, des débats académiques et la revendication des valeurs patrimoniales par les groupes ethniques minoritaires. Winsa (2005 : 266) observe que, dès les années 70, « *national language planning promotes active bilingualism for immigrants as well as minorities* ». Pour atteindre cet objectif, c'est-à-dire le maintien et la protection des langues et cultures d'origines migrantes et minoritaires, plusieurs démarches ont été entreprises : une ou deux heures par semaine d'enseignement de la langue maternelle[150], subventions accordées aux activités culturelles, à la publication de livres, de journaux et de magazines ainsi que la diffusion d'émissions à la radio et à la télévision. Winsa (2005) signale que, dans les années 70, des parents se sont mobilisés pour exprimer leur mécontentement face à la sous-dotation horaire pour l'apprentissage des langues maternelles, ne permettant pas de développer une compétence bilingue équilibrée. Suite aux revendications « *from the Swedish Finnish movement resulted in the establishment of the first home language classes* »[151]. Winsa (2005 : 283-284) explique que la communauté finnoise a eu un rôle de modèle pour les communautés migrantes en Suède. Cette modalité d'enseignement n'a pas été acceptée facilement par les autorités suédoises ; elle est le résultat d'un rapport de forces qui a permis d'améliorer la situation des langues minoritaires. Nygren-Junkin (2004 : 135) indique que l'inclusion de la *Hemspråk* (langue du foyer) dans le curriculum scolaire « *was preceded by a vote in a parliament in 1976 that approved this educational reform, the so-called Hemspråkreform*

---

[149] Dans un long-métrage de fiction finno-suédois intitulé "*Näkymätön Elina*" (L'invisible Elina), le réalisateur Klaus Härö (2003) illustre l'interdiction de l'usage du finnois au sein d'un établissement scolaire dans la région Tornadélie, la région frontalière entre la Suède et la Finlande.

[150] Le terme *langue maternelle* a été remplacé par *langue du foyer* en 1997 (Winsa, 2005 : 284). Mais, si un élève appartenant aux groupes ethniques Roms, Tornédaliens, ou Same, ne parle pas la langue minoritaire à la maison, il peut faire une demande pour recevoir un enseignement dans cette langue, pour autant qu'elle soit effectivement parlée dans son environnement. Boyd (2001 : 188-189) explique que le terme "langue maternelle" doit être compris comme langue première de l'élève, autrement dit, la langue dans laquelle l'enfant a appris à parler et qui est encore un moyen de communication dans la vie quotidienne.

[151] *Ibid.*, p. 283.

(Home Language Reform) ». Boyd (2001) signale que la Suède a été le premier pays européen à donner son aval au financement d'une politique linguistique éducative renforçant la langue du foyer pour les enfants d'immigrés.

L'inscription aux cours de langues parentales n'est pas obligatoire ; la responsabilité de leur enseignement incombe aux municipalités qui, selon Winsa (2005 : 288) « *may define its own policy for language teaching of immigrants* ». Un rapport officiel de 1997 du gouvernement suédois[152] propose que les dispositions pédagogiques concernant cet enseignement s'étendent à toute la scolarisation. Dès la crèche, le développement de la langue familiale et du suédois doit être favorisé. Le rapport suggère également d'abolir la condition exigée d'un minimum de cinq élèves de même origine pour dispenser un tel enseignement. On note par ailleurs, dans le même rapport que les familles migrantes nouvellement arrivées en Suède bénéficient d'un service de traduction et d'interprétariat, notamment au sein des établissements scolaires. D'après Nygren-Junkin (2004 : 136), autrefois, « *the provision of Home Language Instruction was required of the school, even if just a single family demanded it for a child* ». Maintenant, il doit y avoir au moins cinq élèves pour former un groupe de « langue du foyer » afin que les parents puissent faire une demande pour créer un enseignement dans cette langue. Les enseignants sont recrutés et rémunérés par les municipalités. En d'autres termes, les enseignants des langues du foyer doivent se déplacer d'école en école pour pouvoir exercer leur activité professionnelle.

Nous trouvons par ailleurs les « écoles libres »[153] où l'enseignement est d'ordinaire dans une autre langue que le suédois. On y trouve aussi les écoles confessionnelles comme les écoles juives, islamiques ou catholiques où il est possible de recevoir un enseignement de l'arabe coranique, de l'hébreu, ou d'autres langues. Des écoles libres existent pour les langues finnoise, anglaise, allemande, estonienne et hébraïque. Dans les écoles libres de confession musulmane[154], Winsa note que le suédois est la langue d'enseignement pour la plupart des matières et que l'arabe est enseigné uniquement pour permettre l'étude du Coran.

---

[152] SOU (1997a : 121) Skolfrågor - Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

[153] À l'instar des *charter schools* aux USA, les écoles libres sont des établissements issus d'un projet éducatif à l'initiative des parents des groupes ethniques minoritaires et peu privilégiés. Les parents sont les acteurs principaux de ces écoles, qui visent à sauvegarder leur patrimoine culturel et linguistique. Le financement des écoles libres reste à la charge de l'État, mais les parents ou le comité de l'établissement s'occupent de l'organisation des emplois du temps, du recrutement des professeurs (formés ou non) et du contenu des programmes (voir http://www.lefigaro.fr/international/2011/09/02/01003-20110902ARTFIG00629-rentree-le-royaume-uni-teste-les-ecoles-libres-free-schools-faites-par-les-parents.php, [réf. du 29 septembre 2011].

[154] Une *free school* peut être créée sur la base de la religion ou indépendamment de la religion. Lors d'un débat émis sur France Culture, le 30 septembre 2011, dans le cadre du programme "Culturesdumonde", nous avons entendu une femme anglaise qui souhaitait instaurer ce système de *free school* dans sa commune pour que ses enfants puissent aller à l'école près de chez eux. La création de free schools ne répond donc pas forcément à un besoin religieux ou ethnique.

Parmi les langues de l'immigration potentiellement concernées, l'arabe, l'assyrien, le grec, l'espagnol, le finnois, le turc, le bosniaque, le croate et le serbe peuvent être des langues d'enseignement dans les écoles. L'albanais, le kurde, le polonais, et environ 110 autres langues sont aussi enseignées en tant que *Hemspråk* (Lainio 2001 : 34). Nous tenons à signaler que l'enseignement de ces langues intervient soit à la crèche, soit à l'école primaire ou secondaire. D'après Taguma *et al*. (2010 : 30), les enfants d'immigrés « *receive a first language support* », ce qui n'explique pas si la langue de la migration est langue d'enseignement ou langue enseignée. Les mêmes auteurs précisent néanmoins que l'enseignement comprend l'histoire, la culture et la littérature du pays d'origine, mais que les cours sont souvent prévus hors du temps scolaire. Les auteurs précisent que « *some subjects may be offered in their mother tongue, while they learn Swedish* »[155]. Taguma *et al*. notent que dans la municipalité de Botkyrka, les élèves d'immigrés apprennent les mathématiques en arabe avec un enseignant de même origine.

Winsa (2005) indique que 61 600 élèves d'origine migrante sont inscrits en 1995-96 en langue suédoise L2. Environ 16 % des élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire ont une langue parentale autre que la langue majoritaire du pays d'accueil, selon Biseth (2009 : 244). En ce qui concerne les langues indiennes, il semble qu'il y a très peu d'écoles qui proposent un enseignement dans ces langues. Néanmoins, nous ne trouvons aucune mention concernant cet enseignement au sein des établissements scolaires dans les études menées sur la politique linguistique éducative de la Suède. Dans la mesure où environ 15 263 personnes appartenant à la communauté indienne et vivant en Suède sont dénombrées en 2008 (Merimaa et Kiviniemi, 2010 : 17), nous pensons qu'il doit exister une demande pour l'enseignement des langues indiennes dans les écoles suédoises.

Lainio (2001 : 46) observe que, malgré la ratification de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires,* il s'avère que le statut des langues minoritaires en Suède reste faible, notamment depuis 1990, lorsque la plupart de ces cours ont été supprimés du cursus scolaire ou organisé en dehors du temps scolaire. Boyd (2001 : 187) attribue ce recul à l'influence du parti politique de droite, « *Ny demokrati* ». D'après Boyd, ce parti étant opposé à l'installation de populations migrantes et de demandeurs d'asile politque sur le sol suédois, ses membres ont argué que l'enseignement des langues migrantes coutait énormément à l'État et qu'un tel enseignement freinait l'acquisition de la langue majoritaire du pays. De fait, selon ces politiciens de droite, l'intégration de la communauté migrante dans la société d'accueil devient problématique dès lors que les langues migrantes sont encouragées au sein des

[155] *Ibid*., p.35.

établissements scolaires, et permettent de développer de l'animosité envers les élèves, les parents et les enseignants appartenant au groupe majoritaire. Boyd (2001) attire notre attention sur une autre raison expliquant la dégradation des cours de *Hemspråk*. Il s'agit de l'audit mené par un organisme national[156], qui préconise un financement à la baisse pour cet enseignement. Les recommandations de ce rapport n'ont pas obtenu de soutien au sein du parlement, mais la plupart des municipalités ont tout de même supprimé le programme des *Hemspråk* de leur cursus scolaire. De plus, la difficulté à trouver des enseignants qualifiés pour dispenser des cours de *Hemspråk* représente un autre problème considérable. Un article de presse de 2011[157] s'interroge sur la mise en pratique de l'enseignement des langues de la migration en Suède et relève que les parents sont peu motivés pour inscrire leurs enfants dans un tel programme. On peut déjà remarquer cette tendance à l'assimilation dans les années 80 quand, d'après Ekstrand (1980 : 412), les familles immigrantes désiraient s'identifier le plus vite possible aux familles suédoises et souhaitaient que leurs enfants deviennent suédois. Ces cours donnés en dehors du temps scolaire constituent une surcharge pour les élèves. Étant donné que toutes les municipalités n'offrent pas de cours de *Hemspråk*, les élèves sont censés se rendre dans une autre école pour les suivre. Selon Myrvold (2011 : 84), il est clair que le problème de l'enseignement des langues parentales persiste toujours pour les élèves issus de la migration, notamment pour les sikhs. L'auteure écrit à ce sujet « *in many places these programs [home-language education] have functioned very well, while at others it has been difficult to gather together the number of pupils required for setting up courses in Punjabi (that is, five pupils within a municipality)* ».

En Suède depuis 2002[158], un débat porte sur le test de langue préalable à l'acquisition de la nationalité suédoise. Les textes législatifs concernant la citoyenneté suédoise pour les immigrants n'exigent pas de compétences minimales dans la langue d'accueil. Les cours de langues d'accueil justifiés par la politique d'intégration de la société d'accueil, dont les pionners étaient les Pays-bas et la Suède, ont servi de modèle pour d'autres pays européens, comme le montre le rapport d'Esser (2006 : 30). Mais, selon ce même rapport, il est difficile de prouver l'efficacité de ces cours pour les immigrants adultes dans ces deux pays.

Nous évoquerons brièvement le choix proposé par les autorités locales en langues étrangères dans les établissements scolaires en Suède. Le premier choix proposé aux élèves suédois est l'anglais. Depuis 1962, l'anglais est imposé comme première langue étrangère au cours de la

---

[156] RRV (The national Swedish audit bureau), 1990, Invandrarundervisning i grundskolan. Revisionsrapport.

[157] *Sweden's hemspråk : teaching kids their parents' language*, publié 12 mai, 2011. http://www.thelocal.se/33736/20110512/, [réf. du 22 décembre 2011].

[158] *Ibid*.

scolarisation obligatoire (Eurydice, 2001 : 63). Cet apprentissage obligatoire fait partie de la réforme entreprise dans le système éducatif dans les pays nordiques. Les autres langues proposées comme optionnelles sont le français, l'allemand et l'espagnol. De fait, c'est à partir de 1994, que lors du choix de l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, il est possible de choisir parmi n'importe laquelle de ces langues. En Suède, comme c'est également le cas en France et en Finlande, l'apprentissage des langues étrangères est obligatoire à l'école ; de plus les élèves peuvent apprendre d'autres langues supplémentaires en tant qu'option facultative. Les écoles peuvent choisir les langues étrangères qu'elles vont proposer aux élèves, mais elles doivent offrir au moins deux langues parmi le français, l'allemand et l'espagnol ; l'anglais, déjà première langue obligatoire, est mis à part.

4.6.2 Politique linguistique familiale – FAM D

La politique linguistique familiale de la FAM D est marquée, d'une part, par l'absence d'une idéologie du maintien de la langue et de la culture d'origine, et d'autre part, par une place considérable accordée à la langue suédoise. Nous nous interrogerons sur cette orientation au sein de ce foyer vers la langue de la majorité au détriment de la pratique des langues indiennes, en l'occurrence, le pendjabi et l'hindi.

Dans un contexte migratoire, la politique linguistique familiale ne vise pas nécessairement une politique de transmission des langues et cultures d'origine pour la deuxième ou troisième génération. Il s'agit en effet du choix effectué par les parents en matière de pratique et d'apprentissage des langues pour leurs enfants. Leur idéologie linguistique peut être tout à fait conforme à celle du pays d'accueil ; ainsi nous pouvons trouver de l'engouement, de l'appréciation, voire de la ferveur en faveur de la langue promue comme langue principale par les instances gouvernementales du pays de résidence. Dans le cas de la FAM D, nous trouvons ces différents traits dans les attitudes langagières des parents. Il nous a paru alors intéressant de chercher à comprendre pourquoi les langues parentales n'ont pas été placées au centre de la politique linguistique familiale, alors qu'en Suède, une politique linguistique nationale semble favorable au maintien et à la sauvegarde des langues familiales. Nous nous interrogeons également sur les modalités discursives et argumentatives qui cherchent à relativiser l'importance du patrimoine culturel et linguistique face à la langue suédoise.

Lors de notre premier rendez-vous avec le père de la famille, JAS nie l'intérêt de la pratique des langues premières, voire de leur apprentissage, tout à fait dans la lignée des conclusions

d'Ekstrand (1980) évoquées ci-dessus :

(41) On est tous suédois. À quoi bon apprendre le pendjabi ?

Il explique ensuite que les langues indiennes ne seront d'aucune utilité pour les enfants qui vont vivre toute leur vie en Suède et qui ne rentreront jamais en Inde. Il ajoute par ailleurs que :

(42) Ici tout est en suédois et le pendjabi ne marche pas, alors pour quelles raisons faudrait-il qu'ils apprennent le pendjabi ? Il faut qu'ils perfectionnent le suédois et l'anglais.

Nous rappelons que les entretiens avec le père se sont déroulés en plusieurs séances étalées sur une période de deux semaines, dans son magasin. Chaque séance durait entre une demi-heure et trois quarts d'heure. Cette donnée a son importance, car nous avons obtenu des réponses ambivalentes et ambigües dans les énoncés du père, mais aussi de la part de la mère, à l'égard de l'apprentissage des langues parentales par leurs enfants. D'une part, ils relativisent l'importance des langues indiennes et ils valorisent la langue suédoise en vertu de son utilité et de son prestige dans le pays de résidence, et d'autre part, ils expriment leur regret de ne pas pouvoir transmettre leurs langues indiennes. Pour comprendre ces deux aspects distincts dans leurs discours, nous tenons tout d'abord à souligner deux éléments qui peuvent caractériser à nos yeux leur prédilection pour la langue suédoise.

Il convient tout d'abord de signaler que la FAM D 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[159]. Identifiés comme suédois par leurs passeports obtenus dans leur pays de résidence, les membres de cette famille souhaitent s'intégrer de manière linguistique au groupe majoritaire du pays. Ce désir d'affiliation officielle peut-il devenir si important qu'ils soient prêts à se soumettre entièrement à la politique linguistique nationale ?

Nous présumons en outre que la réponse du père selon laquelle il privilégie la langue suédoise, au détriment de la langue pendjabie, peut s'expliquer par un manque de confiance de la part de l'enquêté à l'égard de son enquêteur. Il s'agissait en effet de notre premier rendez-vous, au cours duquel nous nous sommes présenté comme doctorant en sociolinguistique venant de France. Nous pensons que la situation était complètement nouvelle pour le père et sa famille, car personne n'avait abordé avec eux le sujet des pratiques et attitudes langagières. Il est probable que le père pense que nous soyons un "agent" du

[159] Les Indiens ne sont pas autorisés à garder une double nationalité.

gouvernement suédois dont la mission est de faire une étude sur l'assimilation linguistique et culturelle des immigrants en Suède. Nous avons déjà soulevé ce point dans le chapitre concernant la méthodologie. Au cours des deux premiers rendez-vous avec le père, nous remarquons que celui-ci a fait un éloge quelque peu convenu et poussé des langues et cultures scandinaves, tout en évitant les questions sur l'usage de ses propres langues premières en Suède. Il met en valeur l'importance de l'apprentissage des langues scandinaves, comme le norvégien, l'islandais et le suédois, leur fonction et leur rôle dans la vie quotidienne, alors que nous n'avions pas encore abordé ce sujet avec lui, ni posé aucune question sur ces langues. Il est intéressant de voir comment un membre d'un groupe minoritaire migrant peut essayer de persuader son interlocuteur de ses convictions linguistiques, sans que le sujet n'ait à aucun moment été abordé. Nous sommes très fortement tenté de conclure que cette orientation argumentative face aux langues du groupe dominant est un signe d'allégeance du migrant : le père révèle qu'il garde en permanence à l'esprit son statut de migrant indien à Göteborg. Nous verrons dans les entretiens ultérieurs qu'il change de discours et finit par admettre qu'il aurait souhaité transmettre ses langues premières à ses enfants. Voici ses propos quand nous l'avons interrogé à nouveau au sujet de l'enseignement des langues indiennes :

> (43) Les deux premiers enfants ont suivi des cours de pendjabi à l'école à Göteborg et les deux autres ne l'ont pas du tout appris. À l'école, ils disent qu'il faut avoir au moins six élèves pour réclamer des cours de pendjabi. Nous avions quatre enfants et ensuite nous nous sommes arrangés pour qu'il y ait deux autres élèves. Après ils ont dit qu'il n'y avait pas d'enseignant, qu'il faut leur ramener un enseignant de pendjabi, et je me suis demandé comment j'allais arranger ça. Comme je le disais, les deux premiers enfants ont eu des cours de pendjabi, car à l'école à l'époque, il y avait un professeur de pendjabi. Mais son travail ou son contrat était à temps partiel. Il enseignait deux heures et il était payé à l'heure. Son déplacement n'a pas été compté dans son salaire. De plus, le salaire ne lui suffisait pas pour survivre. Il est parti.

Cet extrait est assez représentatif de la situation de l'enseignement des langues de la migration, notamment pour des langues indiennes, au sein des établissements scolaires à Göteborg. Les propos du père confirment et concordent avec les informations recueillies à propos de la politique linguistique éducative menée par les autorités locales au sein des écoles en Suède à propos des modalités de cet enseignement (problème posé par le recrutement d'enseignants, questions de salaire et nombre minimal d'élèves à respecter pour pouvoir ouvrir une classe).

Malgré leur allégeance à la langue du pays de résidence, les parents ont inscrit leurs enfants à des cours de langues du foyer, mais ce projet d'apprentissage n'a pas été couronné de succès pour leurs enfants. L'ambigüité du discours du père est donc frappante. Dans l'extrait (41) qui se situe lors d'une de nos premières rencontres, nous notons qu'il valorise la langue suédoise

au détriment de la langue pendjabie. Or, dans l'extrait (43), nous notons que les parents n'ont pas renoncé à l'idée d'une transmission linguistique intergénérationnelle et qu'ils ont inscrit deux de leurs enfants dans des cours de langue pendjabie. Nous rappelons que c'est avec des méthodes ethnographiques que nous avons pu collecter ces positionnements opposés chez une même personne sur le même sujet. Seule, cette manière de procéder en rencontrant et interrogeant les participants à plusieurs reprises, en utilisant plusieurs outils sur une longue durée, permet de valider des données qui montrent toute la complexité de la dynamique identitaire, et les configurations très variables du discours des informateurs selon le contexte.

La politique linguistique familiale au sein de ce ménage semble s'organiser autour des trois mots clés suivants - l'importance, la compétence et le sentiment d'appartenance liés à la langue suédoise.

(a) Importance – Les parents sont conscients de l'importance de la langue suédoise, comme le montrent les propos du père :

> (44) En Suède, ce n'est que la langue suédoise qui m'est utile pour le travail et pour la communication sociale.

Et de la mère :

> (45) Le suédois est le plus important, car c'est la langue de mon travail.

Le suédois est valorisé par les parents comme une langue permettant d'obtenir un bon avenir, du prestige, de la reconnaissance, et comme un outil langagier indispensable pour la survie en Suède. La FAM D montre ainsi un tout autre profil que celui des FAM B et C, dont les pères n'emploient pas la langue du pays de résidence et au sein desquelles la politique linguistique familiale accorde au moins autant d'importance, voire plus, aux idiomes primitifs qu'à la langue d'accueil. Nous avons vu également que dans le cas de la FAM A et pour la mère de la FAM C, dont la langue du travail est la langue d'accueil, accorder de l'importance à la langue du pays d'accueil ne les empêche pas de mener une politique linguistique efficace en faveur de leurs langues premières. Les parents de la FAM D, en revanche, appuient leur politique linguistique sur le pouvoir, le privilège et l'importance accordés à une seule langue.

(b) Compétence – La compétence langagière apparait centrale dans la mise en oeuvre d'une politique lingusitique familiale au sein d'un foyer. La pratique de la langue doit être accompagnée de mesures nécessaires permettant de développer le niveau de compétences linguistiques souhaitées pour que la politique linguistique soit efficace. Voici les propos du

père concernant l'emploi de la langue suédoise par ses enfants :

(46) Je préfère que, tout d'abord, ils perfectionnent leur suédois.

Il apparait comme évident que la politique linguistique familiale peut être taxée d'assimilationiste : les enfants doivent passer pour des Suédois. L'allégeance est justifiée par l'argument de la supériorité du suédois, langue qui « combine le plus haut niveau de clarté et de simplicité », selon les propos du linguiste suédois Adolph Noréen, cités par Milani et Johnson (2008 : 13). Ce point de vue est partagé, d'après les auteurs, par tous les linguistes tout au long du XXe siècle, et plus tard, par les acteurs éducatifs et politiques travaillant sur les langues. Cette notion de clarté dans la langue suédoise est aussi exprimée par le père qui souhaite que ses enfants parlent un très bon suédois sans accent étranger. Il est probable que le père pense qu'une politique linguistique familiale rigoureuse en faveur de la langue du pays d'accueil réduira la différence dans son usage, entre un immigrant et les habitants de souche suédoise.

(c) Appartenance – Nous pensons que la notion d'appartenance peut être traduite comme l'affiliation manifestée, souhaitée, à un espace géographique. Le sentiment d'appartenance au pays de résidence peut être un facteur de motivation pour employer/pratiquer/apprendre la langue dominante dans tous les domaines et tous les registres. Le père de la FAM D révèle de cette manière son sentiment d'appartenance à la Suède :

(47) Je me vois toujours en Suède d'ici dix ans. J'ai très peu d'attachement à mon pays d'origine . . .

Le fait que le père projette sa vie future en Suède et mentionne son peu d'attachement à l'Inde sont des raisons supplémentaires pour investir davantage dans la langue suédoise, la plus privilégiée en Suède. La mère confirme que le suédois est la langue principale lors des interactions au sein de la famille :

(48) Depuis que je suis en Suède, je ne communique qu'en suédois.

(49) Pour mes enfants, la langue suédoise est leur langue maternelle . . .

Tous les membres de la famille sont convaincus qu'ils vivront toujours en Suède. Ils ont la nationalité suédoise et se plaisent dans ce pays. Tous ces éléments montrent que la politique linguistique familiale s'aligne sur la politique linguistique nationale en matière d'enseignement des langues, notamment pour la langue suédoise.

La politique linguistique à l'égard des langues parentales reste souple et légère et n'implique

pas de planification concrète. Deux enfants ont suivi des cours de pendjabi et deux autres n'ont pas pu le faire, faute de dispositif pédagogique au sein de leur école. Avec une politique linguistique au sein du foyer de la FAM D oeuvrant à la valorisation de la langue du pays d'accueil au détriment des langues indiennes, celles-ci ont été reléguées au dernier rang et leur usage est circonscrit aux parents. Le clivage net entre les langues parentales et la langue suédoise a pour effet qu'il y a aussi un clivage entre la société d'accueil et la société d'origine, notamment pour les enfants.

4.7 Politique linguistique – Norvège

En Norvège, il n'y a pas de mention de la langue nationale dans la Constitution. Dans les pays scandinaves, tels que la Norvège et la Suède, cette information est absente dans la Constitution, mais se trouve dans certaines décisions parlementaires (*Education bill*). La politique linguistique norvégienne a connu plusieurs réformes concernant ses langues officielles et la vision de l'enseignement des langues minorisées. Le norvégien est la langue officielle *de facto*. Cette langue se décline en deux variétés distinctes : le bokmål (dérivé de la langue danoise) et le nynorsk (développé à partir d'un parler régional). Dans ce pays scandinave, deux débats sont au cœur de la politique linguistique nationale ; un premier débat interne concerne la suprématie de l'une des deux variétés sur l'autre (le bokmål et /ou le nynorsk), alors que le deuxième porte sur le défi posé par l'enseignement des langues minoritaires, y compris celles de la migration. Le bokmål signifie "la langue des livres", alors que le nynorsk désigne "le nouveau norvégien". Parmi les langues minoritaires en Norvège, quatre sont protégées par la *Chartre européenne des langues régionales ou minoritaires* : le same, le kven, le romani-norvégien et le rromani. Lane (2011 : 58) souligne que ces quatre langues sont protégées par la partie II de la *Charte* alors que le same est aussi protégé par la partie III[160]. Le same est considéré comme une langue officielle au même titre que la langue norvégienne dans le district administratif same[161].

La Norvège a signé la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* le 5 novembre 1992 et l'a ratifiée le 10 novembre 1993. La *Charte* est entrée en vigueur le 1er mars 1998. La Norvège est aussi signataire du traité du Conseil de l'Europe intitulé *Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant*. L'article 15 concernant l'enseignement des langues de la migration stipule que : « Les Parties

[160] Voir http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm, [réf. du 23 octobre 2011].
[161] http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/norvege-4_minorites.htm, [réf. du 21 octobre 2011].

contractantes concernées agiront d'un commun accord en vue d'organiser, dans la mesure du possible, à l'intention des enfants des travailleurs migrants des cours spéciaux pour l'enseignement de la langue maternelle afin de faciliter, entre autres, leur retour dans leur État d'origine ». On retrouve la perspective des cours Elco que nous avons présentée dans la partie concernant la France. D'après cette convention, il incombe aux autorités centrales ou aux collectivités locales norvégiennes d'organiser des cours de langues parentales pour les enfants des travailleurs immigrants dans les institutions scolaires. La France et la Suède sont aussi signataires de ce traité et l'ont également ratifié. En avril 2012, la Finlande n'avait toujours pas signé cette convention. Signalons que la Norvège est aussi signataire de la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* dont plusieurs articles énoncent des directives au sujet de la protection, de la liberté d'usage et de l'apprentissage des langues minoritaires. La France n'est pas signataire de cette convention. Les deux autres pays nordiques, la Suède et la Finlande l'ont signée et ratifiée.

Nous commencerons tout d'abord par présenter la situation sociolinguistique norvégienne dans l'histoire, depuis son indépendance de l'empire danois et ensuite sous l'administration suédoise. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le cas de la Suède, la Norvège était sous la férule du Danemark (1380-1814). La langue norvégienne était une variante de la langue danoise. Cette variante était perçue comme un dialecte dano-norvégien parlé à Copenhage (Røyneland, 2009 : 11). La Norvège a obtenu son indépendance du Danemark en 1814. Elle reste cependant sous la domination du royaume suédois duquel elle obtiendra la séparation en 1905. La langue standard norvégienne est très proche du danois ; et il était problématique pour les Norvégiens d'avoir recours à un norvégien "danois" (Jahr, 1997). C'est à partir de cette époque, début XIXe, que le danois a commencé à être norvégianisé. Dans la foulée de cet effort pour forger une identité nationale norvégienne, des voix se sont élevées pour réclamer la standardisation d'une langue indépendante. La variété bokmål s'appuyait beaucoup sur la langue danoise pour l'écrit et a, par conséquent, été norvégianisée tout au long du XIXe siècle et au XXe siècle, à travers plusieurs réformes officielles (Røyneland, 2009 : 12). Le bokmål est aussi la variété standard dont l'écriture est dominante en Norvège. La codification de cette langue a été proposée par Knud Knudsen (1812-1895), un linguiste et didacticien.

Le nynorsk, quant à lui, peut être qualifié de synthèse des dialectes ruraux (Vikør, 1989 : 42). Sa norme écrite a été établie par le linguiste et poète Ivar Aasen au milieu du XIXe siècle. Selon Jahr (1989 : 33), pour Aasen et ses disciples, la langue parlée des élites était trop influencée par le danois écrit pour être représentative d'une "vraie" langue nationale. L'aménagement du nynorsk s'est fait dans deux directions, selon Haugen (1976 : 35), d'une

part, dans le but de restaurer la tradition originelle de l'écriture interrompue vers 1400 suite à l'union politique avec le Danemark, et d'autre part, de créer une langue qui réponde mieux aux attentes des gens ordinaires de Norvège, étant entendu que le danois écrit était destiné à l'élite urbaine. Haugen pense que le premier objectif était inspiré d'un nationalisme[162] norvégien et que le nynorsk est apparu comme l'un des symboles conduisant à l'indépendance de la Norvège en 1905. Depuis la reconnaissance du nynorsk en 1885, cette langue n'a pas vu son nombre de locuteurs augmenter. Elle est principalement parlée dans l'ouest de la Norvège. On estime qu'environ 10 à 12 pour cent de locuteurs norvégiens parlent le nynorsk (Røyneland, 2009). D'après Vikør (1989 : 42), « *spoken standardized nynorsk is never acquired as a first language, but it is often internalized and used by persons – particularly intellectuals – from the districts where this variety is taught as the first written language* ». Le nynorsk est considéré comme une langue très minoritaire, pour laquelle le gouvernement a entamé des démarches de sauvegarde, aussi bien dans l'administration que dans les médias et les établissements scolaires. Le gouvernement a prescrit par exemple qu'au moins 25 % des émissions soient diffusées en langue nynorsk (Omdal, 1995 : 89 ; Wiggen, 1995), mais ces auteurs remarquent que la présence du nynorsk dans les médias, notamment à la radio et à la télévision, reste très modeste.

Røyneland (2009) synthétise ainsi la divergence entre le bokmål et le nynorsk : ils s'opposent sur des plans géographique et sociétal. Sur le plan géographique, nous remarquons que l'un est parlé surtout dans l'ouest de la Norvège, alors que l'autre est beaucoup plus répandu dans tout le reste du pays. En ce qui concerne la différence sociétale, nous observons qu'il existe une dichotomie entre le milieu rural et le milieu urbain et leurs locuteurs respectifs. Ces deux variétés sont néanmoins mutuellements intelligibles. Comme nous le verrons plus loin, la situation des dialectes en Norvège est si complexe qu'il n'est pas possible de parler de la situation sociolinguistique norvégienne comme d'une diglossie d'une variété haute et basse, affirme Røyneland (2009 : 7).

Il en découle aussi deux autres variétés à l'écrit, considérées de manière officieuse comme standard : le samnorsk et le riksmål. La première, est d'après Røyneland, une tentative de fusionner le nynorsk et le bokmål[163], alors que la deuxième est le reflet du parler de la haute bourgeoisie d'Oslo. Le terme samnorsk signifie "norvégien uni" ; il a été proposé par Molkte Moe en 1909. Dans la première moitié du vingtième siècle, la politique linguistique

---

[162] D'après Larguèche (2006), « le mouvement national norvégien est un mouvement radical, paysan et prolétarien, anti-urbain, foncièrement anti-élitiste ».

[163] De fait, jusqu'à 1929, le bokmål était connu officiellement comme riksmål et le nynorsk était populaire sous le nom de landsmål (Bucken-Knapp 2003 : 12).

nationale s'ancre sur un amalgame unifiant les deux variétés en une variété standard (Røyneland, 2009 ; Jahr, 1997), mais cette politique n'a pas été couronnée de succès. Plusieurs réformes linguistiques ont été entamées au XIXe siècle, en 1907, 1917, 1938 et 1981, pour concilier le statut de ces deux variétés norvégiennes. Dans les années 1970, la Norvège a connu des débats intenses sur la problématique créée par la standardisation de la langue et le maintien des idiomes dialectaux (Vikør, 1989).

La Norvège a la réputation depuis très longemps d'être un pays de dialectes. Contrairement à ce que nous pouvons remarquer dans les autres pays européens où les dialectes ont perdu leur importance du fait de l'hégémonie linguistique d'une seule langue, la Norvège continue à porter un regard tolérant sur l'usage et l'emploi des dialectes dans la vie quotidienne de ses habitants. Røyneland (2009 : 11) signale que le Parlement norvégien avait décidé en 1878 de ne pas enseigner la variété standard à l'oral, ni dans les écoles élémentaires, ni dans les collèges. Les professeurs d'école employaient les dialectes de leurs élèves, et d'après Røyneland, cette pratique est protégée par une loi, la *Norwegian School Law* (Jahr, 1997 : 368). L'usage des dialectes est par conséquent répandu : dans les médias, au Parlement, avec les amis, et ainsi de suite. Une connaissance suffisante des caractéristiques des dialectes norvégiens permet d'identifier l'origine d'un locuteur, en repérant non seulement sa province d'origine, mais aussi son village, son quartier. Lors de notre entretien avec Olaf Husby[164], celui-ci nous apprend que nous pouvons même savoir le nom de la rue d'où est originaire la personne qui parle tel ou tel dialecte. C'était en effet le sujet d'un jeu télévisé au cours des années 1980 (1984, 1986, 1988), explique Jahr (1997 : 367). Il y avait deux équipes dans chaque épisode et la tâche consistait à dépister l'origine d'une personne en s'appuyant sur son dialecte.

La politique linguistique norvégienne repose en effet sur la langue écrite. Les trois premières réformes dans la première moitié du XIXe siècle ont été marquées par des réformes orthographiques. La loi de 1907 stipule que les élèves doivent posséder un certain degré de compétence dans les deux variétés standards de norvégien (Bucken-Knapp, 2003 : 25). La réforme orthographique de 1938 dicte en effet l'usage officiel des deux variétés standards. En 1952, la Commission norvégienne de la langue a été créée et remplacée plus tard par le Conseil norvégien de la langue (*Norsk språkråd*) en 1972. Les tâches principales du *Conseil*, d'après Vikør (1989 : 45) s'articulent autour de la langue écrite, les régulations orthographiques, les terminologies et le commentaire du bon ou mauvais usage de la langue.

---

[164] Professeur assistant à *Norwegian University of Science and Technology*.

En Norvège, une grande partie des immigrants, environ 50 % sont issus de pays européens et environ 34 % proviennent de pays d'Asie (Statistiques de 2011[165]). Au total, la communauté immigrante représente à peu près 12 % de la population. La politique linguistique norvégienne vise à développer le bilinguisme au sein de sa communauté migrante. Selon Wiggen (1995 : 72), des langues de la migration sont utilisées dans la diffusion de séquences radio en Norvège. D'après Taguma *et al*. (2009), il y a plus de 120 langues parlées au sein des écoles ; entre 8 % et 10 % d'élèves parlent une autre langue que la langue norvégienne. Parmi les langues des immigrants, celles qui sont le plus enseignées sont l'albanais, l'arabe, l'hindi, le kurde, le persan, le portugais, le somalien, l'espagnol, le swahili, le tamoul, le turc, le hongrois, l'ourdou et le vietnamien. Une centaine d'associations[166] créées par les communautés immigrantes de Norvège oeuvrent, d'une part pour le maintien des langues de la migration, et d'autre part, pour forger un lien avec la société d'accueil.

Un article paru le 10 février 2011[167] signale que le Parti politique travailliste (*Arbeiderpartiet*) a proposé 99 idées pour que les immigrants s'intègrent à la société d'accueil. Le gouvernement propose en effet un minimum de six cent heures d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, en l'occurrence la variété standard, le bokmål, pour les postulants à la nationalité norvégienne. Néanmoins, ces demandes ne sont pas entrées en vigueur à ce jour ; les modalités pour accéder à la nationalité stipulent un apprentissage obligatoire de 300 heures du norvégien, à moins de posséder un document attestant une connaissance adéquate du norvégien ou du same[168].

Dans le cas de la Norvège, nous avons trouvé très peu de littératures concernant la politique linguistique norvégienne vis-à-vis des langues de la migration. Nous observons en effet de nombreux travaux consacrés à la sociolinguistique norvégienne si particulière de par l'existence de ces deux variétés de langue officielle à l'écrit et de ses dialectes et de ses langues minoritaires (voir Trudgill, 1995). Néanmoins, nous sommes surpris de constater la paucité des travaux sur les langues des immigrants ainsi que sur la posture politique par des autorités norvégiennes. Nous trouvons par ailleurs quelques rapports et travaux entrepris sur l'enseignement des langues de la migration au sein des écoles ; nous les aborderons dans la section suivante.

---

[165] Ces chiffres sont empruntés à la Statistique Norvège. http://www.ssb.no/innvandring_en/, [réf. du 27 octobre 2011].

[166] http://www.bazar.deichman.no/?language=8&category=295, [réf. du 27 octobre 2011].

[167] http://www.newsinenglish.no/2011/02/10/labour-unveils-99-integration-policies/, [réf. du 24 octobre 2011].

[168] http://www.udi.no/Norwegian-Directorate-of-Immigration/Central-topics/Citizenship-/How-do-I-apply-for-Norwegian-citizenship/, [réf. du 24 octobre 2011].

4.7.1 Politique linguistique éducative – Norvège

Dans un pays où l'usage des dialectes et des variétés de langues officielles est communément toléré, nous pouvons supposer qu'il existe une politique linguistique favorable au maintien des langues des immigrants. En Norvège, la politique linguistique éducative permet de promouvoir l'usage de tous les dialectes à l'oral, à tel point que chaque élève peut parler dans le dialecte de sa région ou de sa ville de naissance. Wiggen (1995 : 50) explique que tous les élèves norvégiens ont le droit légal d'employer leur « *dialectal mother tongue for any purpose at school* ». Selon le *Primary and Secondary Education Act*[169] (2005 : 4), les enseignants et les personnels travaillant dans l'école sont invités à s'adapter dans la mesure du possible à la variété orale employée par les élèves.

Comme nous l'avons remarqué dans la section précédente, le nombre de locuteurs en langue nynorsk varie entre 10 % et 12 %, et il s'avère que plus de 17 % des élèves choisissent cette langue sous la forme d'une option dans les écoles élémentaires et secondaires (Wiggen, 1995 : 78). À partir de la cinquième, les élèves ont le choix d'employer l'une ou l'autre des deux variétés standards à l'écrit. L'enseignement du bokmål domine et est généralement privilégié dans la plupart des écoles norvégiennes.

Parmi les langues étrangères enseignées à l'école, l'anglais est obligatoire. Il est enseigné dès le CE2 et les élèves peuvent choisir une autre langue étrangère à partir de la cinquième (Wiggen, 1995 : 73). Les langues étrangères proposées sont classées selon leur degré de popularité parmi les élèves : l'allemand, le français, l'espagnol, le russe, l'italien, et le latin. Le *Profil*[170] concernant la politique linguistique éducative (2003-2004) en Norvège mentionne cependant qu'il n'existe pas un choix suffisamment large de langues étrangères proposées aux élèves. De fait, très peu d'écoles proposent un enseignement en espagnol, alors que l'allemand et le français sont en tête, l'anglais étant à part puisque langue obligatoire.

Une centaine des langues de migration ont été répertoriées à l'école primaire (Wiggen, 1995 : 71) et environ 155 à l'école secondaire. Nous ne connaissons pas le chiffre exact de ces langues enseignées à l'école. De fait, d'après Biseth, « les écoles en Norvège ne recensent pas précisément les langues des immigrants pour les communiquer aux autorités centrales » [171], ce qui explique l'absence de données statistiques fiables.

---

[169] *Act relating to Primary and Secondary Education (Education Act)*. Dernière modification sont effectuées le 17 juin 2005.

[170] Language Education Policy Profile : Norway. Language Policy Division Strasbourg, Ministry of Education and Research, Norway. 2003-2004.

[171] Communication personnelle du 27 janvier 2010.

La politique linguistique éducative semble favoriser l'enseignement des langues de la migration au sein des écoles norvégiennes ; mais ce n'est pas le but premier, notamment à l'école primaire. L'apprentissage de ces langues est réservé aux élèves qui ne maitrisent pas la langue norvégienne afin qu'ils puissent suivre le curriculum de façon normale. D'après le rapport *Profil de la politique linguistique éducative*[172] (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 maitrise suffisamment le norvégien pour suivre des cours dispensés exclusivement dans cette langue ». L'enseignement transitoire des langues de la migration est dispensé en vue d'intégrer les élèves d'origine étrangère au système scolaire norvégien. L'objectif de cette démarche est de faciliter les progrès en norvégien et non pas de maintenir les idiomes parentaux. La Norvège dispose d'un curriculum intitulé *Mother Language for language minorities*, expressément destiné aux élèves immigrants. Le but de ce programme scolaire est de développer une compétence en norvégien tout en soutenant la compétence en langue *maternelle* (OECD, 2010). D'après la même source, les parents sont invités à accompagner leurs enfants durant ces cours et encouragés à participer aux activités interculturelles qui impliquent leurs langues premières. Quelques écoles d'Oslo dispensent des cours en norvégien pour les parents immigrés qui n'en ont pas ou très peu de connaissances. Une autre activité qui mérite notre attention est connue sous le nom de *Reading Friends*. Elle vise à développer la langue parentale des enfants issus de la migration, en parallèle avec la langue norvégienne, dans une perspective multiculturelle qui permet aussi de forger un lien entre l'école, la bibliothèque municipale et le foyer.

Ce n'est qu'à partir du premier cycle de l'école secondaire que nous pouvons observer un enseignement des langues de la migration dans les écoles en Norvège. C'est un enseignement de spécialité, une "option obligatoire" que les écoles peuvent proposer aux élèves. L'enseignement de ces langues est, en effet, soumis à certaines conditions, à peu près les mêmes que celles rencontrées en Suède. Premièrement, l'ouverture des cours dépend du nombre d'élèves qui partagent la même langue. La municipalité prend en charge l'enseignement des langues parentales à condition qu'il y ait quatre ou cinq élèves volontaires. Ensuite, il faut trouver un enseignant qualifié pour dispenser un tel cours. Les parents des enfants immigrés sont souvent incités à le faire, dans la mesure où il n'y a pas d'enseignant disponible dans les langues très minoritaires. Ces difficultés apparaissent aussi à l'école primaire dans laquelle l'enseignement des langues parentales est préconisé si un élève

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

n'est pas suffisamment compétent en langue norvégienne. Les autorités locales ont recours à des méthodes ludiques pour proposer aux enfants des activités dans les langues parentales. Le père de la FAM B raconte qu'à la crèche de sa fille de 4 ans, tous les membres du groupe écoutent souvent des chansons en hindi, la deuxième langue des parents. À l'école secondaire, il existe la possibilité d'attester la compétence linguistique dans la langue parentale en passant un examen à la fin de la dixième année (*Profil* p.25). En cas d'absence d'enseignement des langues premières des parents, la préparation de ces examens incombe aux familles concernées. Selon le *Profil*, les langues les plus fréquemment choisies pour cet examen sont l'arabe, l'albanais, le bosniaque, l'espagnol, l'ourdou, le persan, le russe, le somalien, le tamoul, le turc et le vietnamien.

La Norvège dispose d'un système efficace pour communiquer avec les parents issus de l'immigration. La municipalité de Trondheim met à disposition sur son site des textes expliquant divers aspects des activités effectuées à l'école et contenant des informations importantes sur l'école dans vingt langues (Eurydice, 2009 : 10). La municipalité prend en charge les frais d'interprètes employés lors de l'inscription des élèves immigrés.

4.7.2 Politique linguistique familiale – FAM B

La politique linguistique familiale au sein de la FAM B accorde une place importante à l'usage de l'ourdou. Nous pouvons dire qu'une politique linguistique familiale est mise en place pour le maintien de cette langue première des parents, qui n'est pas enseignée dans les écoles où leurs enfants sont inscrits. L'idéologie linguistique de cette famille en faveur de la préservation de la langue, de la religion et de l'identité culturelle d'origine, est exprimée ainsi par la mère :

> (50) . . . et pour moi si on laisse tomber la langue et la religion, il ne reste plus rien . . .
>
> (51) Je pense que pour moi ma langue est très importante pour le maintien de ma culture et de mon identité.

L'objectif visé est de maintenir des pratiques langagières et culturelles liées au pays d'origine puisqu'elles sont jugées par ces participants essentielles dans la construction de leur identité. En d'autres termes, et d'après le père, il était inconcevable d'accorder une place à une autre langue que l'ourdou au sein du foyer. Le père ajoute qu'il y a un accord entre lui et sa femme sur la politique linguistique familiale à mettre en oeuvre.

Aucun des enfants n'a eu l'opportunité de bénéficier de cours d'ourdou dans son école. Dans cette situation défavorable au maintien de leur langue première, les parents de la FAM B ont mis en application des règles pour l'usage de l'ourdou, énoncées ainsi par la mère :

> (52) À l'intérieur du foyer, nous avons clairement décidé que les enfants parleraient en ourdou.

L'ourdou est la langue clé pour maintenir ou renouer les contacts avec la parenté, les amis de la famille ou des parents d'origine indienne. Autour de cette idéologie promulguée par les parents, a été mise en place une politique linguistique afin de valoriser l'importance de l'ourdou aux yeux des enfants pour qu'ils comprennent que s'ils ne parlent pas cette langue, ils perdront un lien avec leur pays d'origine et avec leur parenté. La mère précise quels sont les avantages de parler en ourdou au sein du foyer plutôt qu'en norvégien :

> (53) Quand ma belle-mère vient ici pour séjourner quelques jours, ZAR parle toute seule en norvégien et donc ma belle-mère me demande ce que ZAR dit en norvégien. Alors, je pense qu'elle n'apprécie pas qu'on s'adresse à elle en norvégien, car elle se retrouve toute seule. Elle est coupée de la communication. Heureusement nous ne parlons pas le norvégien à l'intérieur du foyer, sinon ma belle-mère s'ennuierait et elle ne viendrait jamais chez nous.

La mère de la FAM B préserve en quelque sorte la communication familiale en ourdou par l'instauration de règles strictes à l'intérieur du foyer. Cette politique linguistique rigoureuse a un objectif clair, celui de maintenir les langues parentales en garantissant leur usage quotidien dans le foyer.

La politique linguistique familiale ne vise cependant pas à dévaluer la langue du pays d'accueil. Son caractère plurilingue ouvre la voie à l'apprentissage du norvégien et de l'anglais, ainsi que de l'ourdou et de l'arabe coranique. Tous les enfants de cette famille ont été inscrits dans des crèches anglophones et ont suivi des cours d'ourdou à la maison, dispensés par la mère pendant deux ou trois ans, avant d'être inscrits dans des écoles norvégiennes. Voici l'explication donnée par le père au sujet du choix de l'anglais comme langue devant être apprise depuis leur plus jeune âge par ses enfants :

> (54) Je pense que l'anglais est une langue très importante et qu'il vaut mieux l'apprendre quand ils sont très jeunes. Plus tard, ils peuvent continuer leurs études en 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.

Les propos de FAZ montrent qu'il a une égale considération pour l'anglais et le norvégien, tout en misant sur l'anglais pour leur avenir. Dans les écoles où les enfants sont inscrits,

l'anglais est enseigné comme une matière, alors que le norvégien est la langue d'enseignement de toutes les autres matières. Le père explique qu'il est utile d'avoir une bonne connaissance en anglais avant d'être inscrit à l'école maternelle et primaire dans laquelle le norvégien va prendre le relais de l'anglais, appris à la crèche. De cette manière, selon le père, il est fort possible que l'apprenant développe une compétence satisfaisante dans les deux langues. Le père nous confie que l'anglais est aussi utilisé à la maison pour faciliter son apprentissage par la fille cadette :

> (55) Ce n'est que la langue ourdoue qui est parlée à l'intérieur de la maison. On parlait l'anglais à cause de ZAN pour qu'elle soit à l'aise en anglais à la crèche. Je lui parlais surtout pendant le trajet quand je la ramenais à la crèche et quand j'allais la chercher.

Lorsque nous avons rencontré la famille, ZAN avait 9 ans et ZAR, la quatrième enfant, avait 4 ans. Alors que nous n'étions pas en mesure de vérifier quelles étaient les interactions verbales entre le père et ZAN, nous avons pourtant remarqué qu'avec ZAR, le père utilisait quelques mots en norvégien, notamment lors du repas matinal (*cf.* Annexe 16, p. 312). Avec de tels indices des pratiques langagières du père, nous pouvons inférer que l'usage de l'anglais ou du norvégien est priviligié dans certains cas avec les enfants, essentiellement pour faciliter leur adaptation au milieu scolaire.

Au sein de ce foyer, la politique linguistique familiale favorise avec succès le plurilinguisme. L'ourdou occupe une place centrale, voire primordiale, dans tous les échanges au sein du foyer ainsi qu'entre les membres de la famille. L'anglais et le norvégien appris à l'école permettent aux enfants de devenir trilingues.

4.8 Politique linguistique nationale – Finlande

L'article 17[173] de la Constitution finlandaise de 2000 stipule que le finnois et le suédois sont les deux langues nationales de la Finlande. Selon la *Loi sur les langues* de 1922[174], les deux langues ont exactement le même statut et les locuteurs des deux langues disposent des mêmes droits. Cependant, les locuteurs suédophones ne dépassent pas 5 % de la population

---

[173] http://mjp.univ-perp.fr/constit/fin2007.htm, [réf. 10 novembre 2011]. On notera toutefois qu'il y a eu plusieurs modifications de la Constitution de 1919, en particulier dans les années 1990. C'est pourquoi les sources divergent sur le nombre d'*articles* qui mentionnent le « droit à la langue et à la culture » (Haque, 2011a : 54 ; Havu et Klippi, 2006 : 102).

[174] En Finlande, plusieurs amendements concernant les lois sur des langues ont été votés. Quelques dates : 1920, 1921, 1922, 1928, 1935, 1949, 1951, 1962 et 1975. L'amendement le plus important est celui de 1922 qui sera plus tard modifié plusieurs fois. La loi la plus récente sur laquelle nous nous appuierons dans cette section est celle de 2004. (http://www.slmc.uottawa.ca/?q=bi_finland_act, [réf. du 16 novembre 2011].

finlandaise. La Finlande signe et ratifie la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* en 1994. Les langues minoritaires reconnues par la Charte des langues européennes sont le same, le russe, le rromani et la langue des signes. D'autres langues comme le tatar, le yidiche, le carélien et le russe sont également parlées depuis très longtemps en Finlande. D'après un rapport gouvernemental[175], il existe à peu près 120 langues parlées en Finlande, en plus des deux langues nationales.

La Finlande a longtemps été dominée par le royaume de Suède. On parle d'un règne d'à peu près 600 ans, depuis le bas Moyen-Âge jusqu'en 1809 (Vikør, 2010 : 16). Singleton (2004 : 18) explique qu'au Moyen-Âge, le territoire actuel de la Finlande était occupé par trois groupes : *suomosalaiset*, *hämäläiset* et *karjalaiset* – souvent en conflit. En 1155, le roi Eric de Suède lance une croisade à partir de laquelle débute l'expansion suédoise via l'introduction du christianisme en Finlande. Pendant toute l'occupation suédoise, aucun droit particulier n'a été attribué aux différents groupes autochtones. La langue suédoise s'impose et minorise la langue finnoise, même après l'indépendance de la Finlande. On comprend alors que la langue finnoise ne soit pas dotée d'une littérature aussi riche que le suédois. Ce n'est qu'au XIXe siècle qu'un mouvement linguistique national fera émerger le finnois comme langue à la fois littéraire et unificatrice de la nation finlandaise.

Havu et Klippi (2006 : 88) qualifient la Finlande de pays sans histoire, en raison de son avènement tardif en tant qu'État dont l'identité linguistique et la souveraineté ne se sont forgées qu'au début du XXe siècle. Les auteurs rappellent que l'expansion suédoise en direction de la Russie a pris fin avec le traité de paix conclu en 1323 à Novgorod. Ce traité définit pour la première fois la frontière entre la Suède et les territoires russes. La colonisation suédoise d'après Gambier (1986 : 25) continuera lentement tout au long du XVe siècle : « [elle] n'est pas issue d'une conquête militaire ni d'une volonté d'exploiter les richesses naturelles ; elle répond plutôt à des motifs religieux et aussi à une expansion commerciale ». Vers le milieu du XVIe siècle, la propogation de la Réforme luthérienne s'intensifie et l'on voit apparaitre les premiers textes en langue finnoise. Il s'agit de textes religieux et juridiques, d'abord la traduction du Nouveau Testament et par la suite de nombreux arrêtés[176]. Selon Gambier (1986 : 26), le premier livre en finnois est un abécédaire édité en 1537. En 1642, la première traduction de l'ensemble de la Bible est publiée. L'Académie suédophone de Turku est créée par décret royal en 1640. Son objectif était « la formation de fonctionnaires capables de comprendre les conditions particulières de la province de Finlande par rapport au reste du

[175] *Report of the Governement on the application of language legislation 2009*. Ministry of Justice, Finland.
[176] Havu et Klippi (2006).

pays » (Havu et Klippi, 2006). La langue officielle de cette université était le latin, mais le suédois et le latin se partageaient les domaines d'enseignement. L'emploi du finnois était circonscrit aux discours académiques et aux dédicaces de thèses de doctorat. Pendant toute l'occupation suédoise, du XIIe au XIXe siècle, le suédois est la langue principale de la classe dirigeante, de la noblesse et du clergé. C'est aussi la langue de l'éducation et de l'armée. Au XVIIe siècle, la Suède devient la puissance militaire, politique et économique des pays nordiques occidentaux. Havu (2009 : 119) remarque que « les conditions politiques et économiques produisirent au XVIIe siècle une assez rapide suédicisation de la classe dirigeante de la société finlandaise ». L'élite finlandaise s'installe à Stockholm pour servir à la cour ou dans l'armée royale en Europe centrale ; la langue suédoise est valorisée comme langue de culture parmi la bourgeoisie finlandaise, ce qui a pour conséquence de minoriser encore davantage le finnois.

En 1809, la Suède doit céder le territoire de la Finlande à la Russie impériale. Le pays devient un Grand Duché autonome, administré par le Tsar Alexandre Ier, suite à une guerre dans laquelle l'armée suédoise subit de lourdes pertes. Selon Havu (2009 : 120), « l'empereur (*sic*) accorda à la Finlande une autonomie politique très étendue tout en maintenant les privilèges linguistiques de la communauté suédophone ». Vikør (2010 : 17) mentionne que le suédois était parlé majoritairement au sud et à l'ouest de la Finlande et qu'il reste la langue de l'État même après sa séparation de la Suède. Sous domination russe, on assiste tout de même à des tentatives de russification. En 1812, Alexandre Ier ordonne qu'à partir de 1817 aucun fonctionnaire ignorant le russe ne soit nommé (Gambier, 1986 : 30). À partir de cette même année, les étudiants désirant entrer à l'université doivent passer un examen en russe. L'enseignement du russe devient une matière obligatoire dans certains lycées en 1841.

Parmi les auteurs qui ont promu le finnois, il faut mentionner Henrik Gabriel Porthan, qui conduit des recherches ethnographiques sur les peuples finlandais, leurs langues et leurs cultures. Havu et Klippi (2006 : 91) notent que la contribution de Porthan est notable dans l'hisoire de la Finlande, car elle a permis de « transformer l'attachement des populations à leur région natale en un sentiment patriotique ». Quelques années après le décès de Portan survenu en 1804, ses travaux influencent considérablement les acteurs du mouvement nationaliste dont l'une des figures majeures fut Adolf Ivar Arwidsson, dont le slogan était : « nous ne sommes plus des Suédois, nous ne voulons pas devenir des Russes ; soyons des Finlandais ». (Traduction de Havu, 2009).

Ainsi, au début du 19e siècle, le mouvement nationaliste[177] trouve son inspiration dans les oeuvres de Porthan et la langue finnoise y joue un rôle prépondérant. Dès 1810, quelques jeunes intellectuels connus sous le nom de *Turku Romantics* réclament l'enseignement du finnois à l'université (Lindgren *et al*., 2011 : 20). En 1831, la Société de Littérature Finlandaise est fondée à Helsinki. L'objectif de cet organe culturel était de développer dans un premier temps la langue finnoise, pour ensuite promouvoir la langue à travers des écrits littéraires. Aux yeux de ces pionniers, et en plein siècle du romantisme national, la langue est considérée comme « *the foundation for the nationality*[178] ». La première grande œuvre en finnois est la célèbre épopée du *Kalevala*. La publication de ce récit mythique en 1849[179] a été épaulée financièrement par la *Société de littérature Finlandaise*. Composé par Elias Lönnrot, ce poème inspiré de la mythologie finlandaise contient à peu près 23 000 vers et constitue un pas capital dans la conception d'une identité nationale finlandaise. En 1845, John Wilhelm Snellman lance un journal *Saima* interdit par les autorités russes parce qu'il demande que le finnois soit la langue officielle de l'administration et des écoles. Un décret de 1850 interdit tout usage du finnois dans la littérature, à l'exception du domaine de la religion et du commerce (Lindgren *et al*., 2011 : 22).

Ce n'est qu'à partir de 1855, sous le régime d'Alexandre II, que la politique à l'égard du finnois évolue. En 1863, les locuteurs du finnois et du suédois sont déclarés avoir les mêmes droits ; mais selon Kreander et Sundberg (2007 : 56), cette décision ne prendra effet qu'à partir de 1902. Dès 1863, le russe n'est plus obligatoire dans les lycées finlandais (Gambier, 1986 : 35). D'autres mesures sont proposées pour que le finnois soit employé dans l'administration et dans les autres domaines publics. Selon un décret de 1865, les fonctionnaires de l'administration et de la justice doivent être compétents en finnois. De la même manière, les candidats aux postes de fonctionnaires ayant une certaine maitrise du

---

[177] Le mouvement nationaliste commence dès 1840 et la question de l'identité linguistique en est l'un de ses éléments principaux (Liebkind *et al*., 2007). Ce mouvement est aussi connu sous le nom de mouvement des fennomanes. Ces derniers sont des militants qui luttent pour acquérir des droits politiques et sociaux en ayant recours à la langue finnoise. Ils vont s'opposer aux suécomanes qui militent pour « conserver la suprématie à laquelle les traditions historiques et leur supériorité intellectuelle semblaient les autoriser ». (http://www.archive.org/stream/FinlandeEtFinlandais/Finlande_et_Finlandais_djvu.txt) [réf. du 16 novembre 2011]. Lindgren *et al*. (2011 : 20) voient l'origine de ces mouvements concurrents dans la fissure qui survient au sein des familles de l'élite, dont une partie veut garder la langue suédoise alors que l'autre se range derrière le slogan fennoman *yksi kieli, yksi mieli* (une langue, une façon de penser).

[178] Dans la quête indienne de l'indépendance, nous avons vu le rôle central qu'a joué l'hindi dans la communication officielle au nord de l'Inde et dans les discours politiques prononcés par Gandhi. Ce n'est pas la langue hindie qui a fédéré tous les Indiens dans la lutte pour l'indépendance, mais il s'agissait de transmettre une idéologie nationale forte pour que le peuple indien s'aligne sur celle-ci. Il convient de signaler que, contrairement au cas finlandais au début du XIXe, la notion de nationalité n'a jamais été si fortement liée à une seule langue en Inde. La langue hindie n'est jamais devenue la langue nationale, même 64 ans après l'indépendance de l'Empire britannique, alors que le finnois était en quelque sorte déjà parvenu au statut de langue nationale avant que la Finlande n'obtienne son indépendance. Notre propos tente de montrer que la revendication d'une nationalité n'est pas forcément liée à une langue unique. Cependant, nous affirmons aussi que, dans la plupart des cas, une seule langue va de pair avec l'émergence d'une idéologie nationale.

[179] La première version est parue en 1835 et la version définitive en 1849. (voir Havu, 2009).

finnois seront favorisés. Gambier (1986 : 37) note qu'une telle série de décisions prises en faveur du statut de la langue finnoise et par suite pour permettre son développement, n'a pas été bien accueillie par les suécomanes. Le suédois, de langue minorante, devient langue minorée, et dans l'optique de la défendre, est créé en 1870 le Parti libéral suédophone qui deviendra le Parti populaire suédois en 1906. À partir de 1881, plusieurs décrets sont promulgués en faveur du finnois, faisant de ce dernier la langue presque unique au sein de l'administration ; il occupera également une place importante dans l'enseignement supérieur.

Dans le contexte de la première guerre mondiale et de la révolution russe de 1917, une nouvelle vague de russification gagne l'administration et l'enseignement supérieur, alors que la Finlande est touchée par une guerre civile entre les tenants de la révolution et les conservateurs. Mais cette situation est de courte durée. La Finlande devient une république indépendante en 1918 et les fennomanes reprennent l'avantage. Il s'agit de faire prévaloir le finnois dans tous les domaines publics et privés, et de le faire devenir la langue unique du pays. Ce mouvement ne parvient cependant pas à éliminer complètement le suédois, notamment parce que les fennomanes et suécomanes "blancs" étaient alliés contre la Russie "rouge" et ses partisans finlandais. La lutte en faveur de la langue suédoise continue à ébranler la politique linguistique finlandaise jusqu'en 1950. À partir des années 1940, les suédophones maitrisant le finnois, la tension entre deux groupes linguistiques s'apaise. Grâce à une position militante en faveur de la langue suédoise, le parti politique *Folkting* réussit à la revaloriser sur la scène politique nationale finlandaise et à lui redonner une place dans les domaines de l'administration, de l'éducation, de la justice et des médias.

À la lumière de la Constitution et de la *Loi sur les langues* de 2004, les droits linguistiques en Finlande reposent sur (i) le principe individuel et (ii) le principe territorial. Selon le premier, un individu peut avoir accès à tous les services nationaux dans son idiome « maternel ». Gambier (1986 : 128) explique que ce principe « reconnait que telle personne de telle langue a le droit de recevoir et de produire des documents dans sa langue, quel que soit son lieu de résidence ; les services sont garantis à cette personne dans sa langue, indépendamment de l'endroit où il se trouve ». Cette étape permet la mise en place du principe individuel. Or, le principe individuel est confronté au principe territorial, c'est-à-dire aux services fournis par la municipalité. Il est possible de bénéficier pleinement des services dans la langue souhaitée, à condition que la municipalité dispose d'abord des personnels et des infrastructures nécessaires, mais surtout qu'elle se reconnaisse comme un territoire bilingue. En Finlande, c'est le poids démographique des locuteurs qui fait que les collectivités locales ont un statut bilingue ou unilingue (Kreander et Sundberg, 2007). Havu (2009) précise ainsi que :

> une municipalité est bilingue si la population de ladite municipalité comprend des locuteurs de finnois et de suédois et si la communauté minoritaire représente au moins 8 % de la population ou est supérieure à 3 000 personnes. Une municipalité bilingue devient unilingue si le nombre des locuteurs de la langue minoritaire descend au-dessous de 3 000 personnes ou atteint un niveau inférieur à 6 % de la population totale.

Au total, 23 municipalités sont bilingues avec des locuteurs suédois en majorité, 21 municipalités sont bilingues avec des locuteurs finnois en majorité, 3 municipalités sont unilingues suédoises et 399 municipalités sont unilingues finnoises.

La communauté immigrante en Finlande bénéficie des mêmes droits linguistiques que les autres groupes de langues régionales et minoritaires selon Latomaa et Nuolijärvi (2002 : 132). En retour, la Finlande s'attend à ce que les immigrants fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour s'intégrer « *immigrants can be expected to contribute willingly to their successful integration into Finnish society* (*Ministry of Labour, 1999*[180]) » (Latomaa et Nuolijärvi, 2002 : 132). La plupart des associations créées pour promouvoir les langues et les cultures des divers pays d'origine sont subventionnées par l'État finlandais. Par exemple, le journal russophone « *Spektrum* » bénéficie d'une subvention du ministère de l'Éducation[181]. Pour les immigrants adultes, l'apprentissage du finnois dans le cadre de la recherche d'un emploi peut être gratuit.

Les postulants désireux d'obtenir la citoyenneté finlandaise doivent passer un test de langue dont les modalités sont définies dans le *Nationality Act of 2003*. Selon cette loi, il faut avoir une compétence linguistique égale à un niveau B1 ou B2[182] en finnois ou en suédois lors de la demande de naturalisation. Les candidats qui ont moins de 15 ans sont dispensés d'avoir à prouver cette compétence linguistique. Il est aussi possible de demander la nationalité finlandaise avec un même niveau de compétence dans la langue des signes finlandaise. Mais, d'après la loi, la nationalité finlandaise peut être accordée si la personne « *cannot meet the language skills requirement because of his or her state of health, sensory handicap or a speech defect* ». Cette compétence langagière dans les langues nationales n'est pas non plus exigée des Ingriens ou des immigrants qui ont servi dans l'armée finlandaise pendant la deuxième guerre mondiale. Depuis le 1er septembre 2011, la Loi sur la nationalité de 2003 a été amendée[183]. Les locuteurs de langue des signes finlandaise n'ont plus besoin de prouver

---

[180] Ministère du Travail, 1999, *Loi sur l'intégration des migrants et les requérants d'asile*.

[181] *Les politiques des langues en Europe. Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, Paris, 2007.

[182] Ces deux niveaux correspondent à l'échelle de compétence langagière fixée dans le *Cadre européen commun de référence* pour les langues.

[183] http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?article=4232&frontpage=true, [réf. du 22 novembre 2011].

une compétence linguistique à l'écrit en finnois ou en suédois, comme c'était le cas auparavant.

4.8.1 Politique linguistique éducative – Finlande

Le principal organisme de référence en matière de politique linguistique éducative contemporaine est le *Conseil national finlandais de l'éducation* (*Finnish National Board of Education*, dorénavant NBE). Son objectif consiste à développer l'éducation et à concevoir des curricula pour tous les cycles de la scolarité publique, quel que soit le niveau ou le type d'enseignement. Selon le NBE (2004 : 12), « *the basis of instruction is Finnish culture, which has developed in interaction with indigenous, Nordic, and European cultures. . . . The instruction must also take into account the diversification of Finnish culture through the arrival of people from other cultures* ». Ce rapport précise que, d'une part, la culture finlandaise est un élément pivot dans l'éducation fondamentale, qui comprend à la fois un enseignement des langues nationales et de celles minorités autochtones ou celles issues de l'immigration, et d'autre part, une formation religieuse[184].

Le NBE a une position favorable au maintien et au développement de la langue première des élèves inscrits à l'école dès le plus jeune âge : « *basic education must also support each pupil's linguistic and cultural identity and the development of his or her mother tongue* » (NBE, 2004 : 12). Les langues de la migration bénéficient d'une attention toute particulière de la part des instances éducatives finlandaises ; les positions du NBE (2004 : 34) favorisent nettement le développement culturel et linguistique des élèves, à la fois dans la culture et les langues finlandaises, et dans leurs cultures et langues d'origine.

L'enseignement des langues étrangères est une vieille tradition dans le système scolaire en Finlande (Latomma et Nuolijärvi, 2002 :114). Le choix proposé de ces langues dans le cadre scolaire est peu diversifié. Trois langues - l'anglais, l'allemand et le français - sont proposées dans la plupart des écoles. Selon des statistiques finlandaises[185], l'anglais est étudié par un grand nombre d'élèves, suivi de loin par le français, l'allemand et le russe. Les autres langues étrangères parfois enseignées sont l'espagnol, l'italien, le chinois, l'estonien, le japonais, le

---

[184] Contrairement à la France, les trois pays nordiques – la Suède, la Norvège et la Finlande - ont maintenu pendant longtemps une alliance entre l'État et l'Église. Mais en Suède, l'église est désormais considérée comme une entité à part. En Norvège où de nombreux changements s'opèrent en matière de religion, l'église ne peut pas intervenir directement dans la politique nationale. La Finlande reste le pays où l'affinité entre l'Église et l'État est la plus marquée. Nous l'observons à travers l'existence d'une éducation confessionnelle à l'école.

[185] http://www.stat.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011-05-25_tie_001_en.html, [réf. du 19 novembre 2011].

grec, le hongrois et le portugais (Latomaa et Nuolijärvi, 2002 : 159). Il convient de souligner que les langues comme le russe ou l'estonien peuvent aussi être apprises dans le cadre de l'enseignement des langues « maternelles » par des élèves immigrants.

Plusieurs centaines de langues de migration sont enseignées dans les écoles municipales en Finlande. Latomaa et Suni (2011) signalent qu'à peu près 150 langues étrangères sont pratiquées en Finlande au début de 2011. L'enseignement dans les langues de la migration est généralement encouragé au sein des écoles finlandaises. Mais il n'est pas facile pour les municipalités d'organiser des cours dans toutes ces langues. Comme nous l'avons vu dans les autres pays nordiques, il est difficile de trouver des manuels dans les langues cibles ainsi que des enseignants qualifiés. Selon Latomaa et Suni (2011), la municipalité décide du nombre minimum d'élèves nécessaire pour former un groupe-classe qui suivra un tel enseignement. Les auteures soulignent que, dans quelques écoles, le nombre minimum nécessaire s'élève à 8 élèves. Elles rappellent aussi que les municipalités en Finlande peuvent recevoir des subventions de la part de l'État pour organiser les cours de L1. Chaque municipalité peut, en effet, requérir le financement de l'organisation de tels cours dès que quatre élèves en ont fait la demande. Les enquêtes menées auprès des enseignants constatent que les cours de L1 pour les élèves immigrants sont bien mis sur pieds dans quelques municipalités dès que le minimum de quatre élèves est atteint, mais ce n'est pas toujours le cas. Un enseignant s'exprime ainsi sur l'impossibilité d'organiser des cours de vietnamien :

> *In our municipality, there is no instruction in Vietnamese, even though there are five Vietnamese-speaking students. The headmaster is not willing to organise it because it demands co-operation with other schools and it eats up the hourly resources of the school.*

Les charges financières induites par l'organisation de cet enseignement incombe donc à la municipalité. Dans le cas évoqué dans l'extrait ci-dessus, il semble que le directeur de l'école cherche, d'une part, à éviter les démarches administratives nécessaires à l'organisation du cours de vietnamien, et d'autre part, à économiser les ressources de l'établissement au profit d'autres projets. Latomaa et Suni (2011) notent que les écoles municipales ne sont pas soumises à l'obligation d'organiser ces cours de L1. Les enfants d'immigrés ne sont pas non plus obligés de les suivre. Cet enseignement repose uniquement sur la bonne volonté des municipalités et des collèges, et sur le volontariat des communautés migrantes. D'après un rapport sur l'éducation des immigrants en Finlande[186], 50 langues environ bénéficient d'un tel

[186] Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. (Raportit ja selvitykset, 3), Helsinki, Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien_koulutus_suomessa_tilannekatsaus, [réf. du 10 janvier 2012].

enseignement au sein des écoles en Finlande ; selon Tarnanen et Huhta (2008 : 263), l'estimation serait de 60 langues, comprenant à la fois les langues des minorités finlandaises et issues de l'immigration.

Les parents ont le droit d'être informés dans leur langue sur l'ensemble des programmes, le déroulement des cours, les diverses activités pédagogiques, les infrastructures offertes par l'établissement scolaire, et enfin, sur les concepts de la politique éducative pratiquée par l'école. Latomaa et Suni (2011 : 132) ont réalisé une enquête sur les relations entre l'école et les parents où il ressort que « *there is gap between the national language education policy and its local interpretations and implementations* ». Elles signalent qu'en 2007 une école d'Helsinki a interdit aux élèves d'employer leurs langues premières au sein de la classe. Suite à cet évènement rapporté par les médias, le Département de l'éducation de la ville d'Helsinki a donné des instructions aux écoles pour que l'usage des langues du foyer ne soit pas banni. Toujours selon cette étude, environ 55 % des élèves emploient leurs langues premières lors de la récréation.

La politique nationale éducative se montre favorable à l'enseignement des langues de la migration et tend à apporter de l'aide à la communauté migrante, même s'il apparait que l'enseignement dans ces langues n'est pas aussi répandu que ne le laissent prévoir les textes législatifs et le contenu de la Constitution.

4.8.2 Politique linguistique familiale – FAM C

La politique linguistique familiale au sein de la famille migrante vivant en Finlande donne une importance toute particulière à l'enseignement des langues premières, mais maintient en même temps une politique linguistique d'ouverture en faveur du finnois et de l'anglais. Notons toutefois que la valeur accordée à chacune des langues n'est pas la même pour chacun des parents. En d'autres termes, le père et la mère ont une conception divergente sur la place et le rôle de chacune des langues de leurs répertoires verbaux. Ces conceptions divergentes conditionnent la politique linguistique familiale dans la mesure où elles influencent la manière dont chaque langue doit être pratiquée au quotidien et apprise, aussi bien par les parents eux-mêmes que par leurs enfants. Même si ces divergences existent, les parents ont réussi à atteindre une entente implicite dans l'emploi de telle ou telle langue pour telle ou telle fonction.

Les entretiens avec la mère nous ont permis de découvrir une idéologie linguistique dans laquelle le maintien des langues héritées qui permettent de conserver la tradition familiale est un facteur de poids :

> (56) Il est important de parler mes « *native languages* », cela montre que j'appartiens à une culture ou un pays.

ERA associe son identité culturelle à son identité linguistique et les centre sur deux langues – l'ourdou et l'hindi. La première a une connotation religieuse – elle est liée aux musulmans du nord de l'Inde - alors que l'hindi maintient un lien avec son pays de naissance et la ville où ERA est née et a grandi. Les langues « *natives* » auxquelles ERA fait allusion sont d'une part ses deux premières langues ainsi que l'arabe coranique et l'anglais[187]. En matière d'enseignement des langues, la première préoccupation des parents est de classer les langues proposées, puis de choisir celles qui seront les langues d'enseignement à l'école et celles qui seront apprises comme matières. Concernant la divergence entre les parents au sujet des langues que les enfants doivent apprendre, ERA en parle ainsi :

> (57) Pour moi, il est très important que les enfants apprennent *native languages*. Je pense que ce n'est pas très important pour mon mari.
>
> (58) 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. L'anglais est une langue officielle de l'Inde, mais il faut enseigner sa propre langue à la maison à ses enfants, il faut apprendre l'anglais aussi, celui-ci va être très utile dans leurs études et pour leur carrière. S'ils vont à l'étranger, cela va être utile aussi, mais il faut que les enfants parlent autant bien leurs langues natives que l'anglais, il faut travailler à l'acquisition des deux langues. Il ne faut pas qu'une autre langue nuise à la langue maternelle et que celle-ci soit, par conséquent, mal maitrisée ; ce serait vraiment la honte.

Dans les extraits (57) et (58), ERA attribue l'importance qu'elle accorde à ses langues premières au fait qu'elles servent à la socialisation dans son pays d'origine et elle souhaite que ses enfants ne soient pas considérés comme incultes dans ces langues. Elle configure la politique langagière familiale en privilégiant ses langues premières tout en valorisant l'apprentissage de l'anglais auprès de ses enfants. De fait, la mère est consciente que l'apprentissage de l'anglais est un choix non marqué en Finlande. En effet, l'anglais et les langues nationales finlandaises y occupent une place centrale, voire dominante, dans le système scolaire. Le réel défi pour la mère réside dans la crainte que l'apprentissage de ces

[187] Dans le cas de la première génération dont tous les individus sont nés en Inde, ils désignent par « langue native » ce que nous croyons être leurs langues premières ainsi que d'autres langues qui faisaient partie de leur environnement durant leur enfance. De fait, nous qualifions dans un autre travail (Haque 2010a) les langues natives comme « toutes les langues qui sont enseignées, parlées et d'usage courant dans le pays d'origine ». Il s'agit alors de l'haryanvi, de l'hindi, de l'ourdou, de l'anglais, du pendjabi, de l'arabe coranique et du sanscrit et d'autres variétés de langues dont les membres de la famille, en particulier la première génération, disposent dans leurs répertoires verbaux.

langues (finnois et anglais) par ses enfants les éloigne de leurs langues parentales (ourdou et hindi). Le père (YAS) ne partage pas la même idéologie langagière que son épouse ; du moins, il semble ne pas attribuer la même valeur culturelle à ces langues :

> (59) Pour moi, il n'est pas important d'apprendre l'ourdou à mes enfants. C'est ma femme qui accorde de l'importance à cet apprentissage.
>
> (60) La seule raison pour apprendre l'ourdou est que, s'ils rentrent en Inde, il ne faut pas qu'ils aient de problèmes à l'école et dans les relations sociales.

La mère réagit aux propos de YAS (60) que nous lui présentons sous la forme de l'extrait (61) et nous observons ensuite un échange entre les parents sur la question de langues parentales et de l'identité :

> (61)ERA : Il ne faut pas que la langue maternelle soit lésée par une autre langue et mal maitrisée.
>
> (62) YAS : Mais il n'y aura aucune conséquence sur son identité. ARI va rester ARI.
>
> (63) ERA : Il y aura beaucoup de conséquences sur leur identité s'ils n'apprennent pas (des langues parentales). ARI va rester ARI, mais
>
> (64) YAS : Mais quoi ? Dans sa culture, dans son comportement, il n'y aura aucun changement.
>
> (65) ERA : Il y aura vraiment un changement dans sa culture.
>
> (66) YAS : Tout dépend de la façon dont on élève les enfants, cela ne dépend pas de la langue.

Dans les propos relatés de (62) à (66), nous notons une nette divergence entre les attitudes linguistiques des deux parents. YAS tente de convaincre sa femme que la langue n'aura aucun effet sur la culture et l'identité d'un individu, qui restera la même personne quelles que soient les langues qu'il pratique. YAS ne cherche pas à dévaloriser ses langues premières, rappelons-le, puisqu'il parle dans ces langues à ses enfants. Mais il refuse de lier langue et culture. Autrement dit, il nie l'influence de la langue dans la construction de l'identité ou dans le maintien d'une culture. Selon lui, les valeurs culturelles pourraient être transmises et respectées par les enfants, même si elles étaient enseignées dans une autre langue qu'une langue indienne. Il est évident dans les propos ci-dessus qu'ERA ne partage pas son point de vue ; elle pense que la langue est cruciale à la construction de l'identité et de la culture d'un individu.

Parmi les quatre familles étudiées, seule la FAM C manifeste une divergence dans les attitudes linguistiques des parents. Ces derniers se positionnent différemment face à l'éventualité de la non-transmission de leurs langues premières. Alors qu'ERA reproche à son mari de ne pas se

soucier de la transmission des langues parentales, YAS n'y voit aucune utilité :

(67) ERA : Mais ce qu'il veut, c'est qu'on enterre la langue maternelle.

(68) YAS : Elle va s'enterrer toute seule !

Dans cet échange, les parents discutent du rôle des langues dans l'avenir de leurs enfants. En projetant l'anglais comme étant la langue d'avenir ainsi que la langue permettant d'espérer une bonne carrière, YAS semble avoir la volonté de réduire l'importance de ses langues « maternelles » :

(69) Ils apprennent le finnois comme une matière et je pense que cet apprentissage est suffisant. J'aimerais bien qu'ils apprennent l'anglais si c'était entre mes mains.

Nous constatons alors que, d'une part, YAS ne voit pas d'avenir pour ses langues « maternelles » en Finlande (68) et que, d'autre part, il privilégie l'anglais par rapport à toutes les autres langues. Nous revenons sur le point évoqué plus haut concernant l'importance de la langue d'accueil, par opposition aux idiomes parentaux pour les parents immigrants. Collins et Slembrouck (2007 : 17) soulignent une tendance analogue en se référant au concept de « chronotope » et de « voix » chez Bakhtin (1981). Ces auteurs décrivent la situation d'un foyer migrant d'origine mexicaine aux États-Unis de cette manière : « . . . *Valdes*[188] *treats English and Spanish as metapragmatic emblems for the kinds of lives their children might have, in future in the new country, or a potential return to the old* . . . ». La décision d'apprendre l'anglais et l'espagnol relève d'une politique linguistique familiale qui planifie et projette la vie future des enfants en fonction des choix linguistiques. L'anglais est considéré comme une langue cruciale pour obtenir un bon travail aux États-Unis, alors que la connaissance de l'espagnol peut être utile si la famille retourne au Mexique. Il en va de même pour la FAM C qui estime que l'anglais est la langue qui permet d'assurer une bonne carrière aux enfants, quel que soit l'endroit où ils vivront. Dans l'extrait (69), nous interprétons l'énoncé de YAS « si c'était entre mes mains » comme une manifestation des divergences parentales dans la conduite de la politique linguistique familiale.

Malgré la divergence des attitudes langagières des parents, nous remarquons que YAS s'aligne sur la politique linguistique prônée par sa femme. YAS n'est en effet pas opposé à l'effort d'apprentissage des langues « maternelles » ou du finnois, mais il privilégie l'anglais par rapport à toutes les autres langues. En s'adressant à leurs enfants uniquement en ourdou, les parents manifestent clairement leur volonté de maintenir cette langue comme langue du foyer.

[188] Valdes est le pseudonyme de la famille mexicaine. Ici, il réfère aux parents.

Selon ERA, la politique linguistique familiale des autres familles indiennes immigrantes en Finlande favorise également l'usage de leurs langues premières au sein du foyer ou lorsque les mères s'adressent à leurs enfants :

> (70) . . . elles donnent la priorité à leurs langues maternelles, je ne les ai jamais vues (les femmes indiennes) s'adresser à leurs enfants dans une autre langue que leurs langues maternelles. . . . Elles disent qu'elles n'habitent pas en Finlande pour apprendre le finnois.

À partir de ces énoncés, il est possible de se faire une idée de la politique linguistique familiale des familles indiennes installées en Finlande. ERA n'apporte pas d'informations sur le processus de transmission des langues premières à la deuxième génération, mais souligne que la politique linguistique des parents indiens cherche à maintenir leur patrimoine linguistique.

Pour mener à bien l'enseignement de la langue parentale, la mère s'est mobilisée et a exploré les possibilities proposées dans les écoles publiques d'Helsinki. ERA confirme les difficultés rencontrées pour mettre en oeuvre l'enseignement des langues parentales dans les écoles finlandaises, difficultés décrites dans la littérature que nous avons présentée plus haut. ERA (71) comme YAS (72) les relèvent :

> (71) Je ne les ai pas inscrits aux cours de « langues maternelles », car l'ourdou n'existe pas ici. Il n'y a pas d'ourdou ici parce qu'il y n'a pas assez d'élèves. Cela dépend, c'est en fonction du nombre d'élèves, s'il y a quatre ou cinq élèves pour apprendre l'ourdou, ils cherchent un professeur pour enseigner l'ourdou, s'il n'y en a qu'un ou deux, ils n'en chercheront pas et pour l'hindi il y en avait huit ou dix.
>
> (72) Non, on ne les a pas inscrits aux cours de « langues maternelles » à cause des horaires. Il faut aller chercher les enfants tard le soir, et ensuite il y a la distance entre l'école et notre domicile.

La langue ourdoue n'est enseignée dans aucune école d'Helsinki du fait de l'absence d'un nombre minimal d'élèves. Le problème des horaires hors curriculum des cours de langues patrimoniales est évoqué par le père. Face à l'absence d'enseignement de la langue ourdoue dans les établissements scolaires, ERA a décidé de donner elle-même des cours à ses enfants, ce que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Si la FAM C opte nettement pour une transmission de la langue parentale, la politique linguistique familiale a été sensiblement modifiée lors de la naissance du deuxième enfant (ASH). Dès ce moment, la scolarisation en finnois a été favorisée. Nous présenterons plus loin les arguments avancés par ERA pour ce choix. Nous tenons à signaler tout d'abord la présence d'autres acteurs qui tentent d'influencer la politique linguistique familiale ; il s'agit cette fois

des beaux-parents d'ERA. La mère raconte :

> (73) Quand je faisais les démarches pour inscrire mon deuxième enfant, j'ai reçu un appel téléphonique de ma belle-mère qui m'a découragée de l'inscrire dans une crèche finnoise. D'après elle, cela ne servirait à rien, car on ne sait pas non plus combien de temps nous allons vivre en Finlande, puis c'est l'anglais qui est important pour la carrière et non pas le finnois . . .

Les parents de YAS semblent projeter l'avenir de leur petit-fils dans le monde anglophone, à l'instar de ce qu'imaginait YAS. L'intervention des beaux-parents dans la décision portant sur l'apprentissage de l'anglais par les enfants montre un autre système de hiérarchisation des langues au sein de la famille. L'inquiétude exprimée par les grands-parents au sujet de la socialisation en finnois des petits-enfants s'explique peut-être par le fait qu'ils pensent que ce choix va à l'encontre de l'enseignement des langues parentales. Dans ce scénario, les grands-parents supposent que leurs petits-enfants ne parleront plus leur langue. Dans le cas des autres familles étudiées, nous n'avons pas eu connaissance de telles interventions de la part des grands-parents. Il convient néanmoins de rappeler que les grands-parents de toutes les familles ont exprimé le désir d'avoir des contacts avec leurs petits-enfants. Il est donc probable que la politique linguistique familiale entreprise par la FAM A, d'envoyer les enfants en Inde pour qu'ils y soient scolarisés, a pu être influencée en partie par la volonté des grands-parents qui n'ont pas pu communiquer avec leurs petits-enfants pendant plus de dix ans.

Dans le cas de la FAM C, une entente a été trouvée entre les parents pour inscrire ASH dans une crèche de langue finnoise. Depuis la naissance d'ASH en 2004, la mère a réalisé que le marché de l'emploi finnois privilégie la connaissance de cette langue :

> (74) La langue finnoise est importante pour moi pour que je puisse travailler en Finlande, pour que je développe un réseau social finnois et que je sois autonome. C'est très important d'apprendre la langue d'ici. Si quelque chose est écrit quelque part, ou bien pour un document administratif, il ne faut pas avoir besoin de demander de l'aide aux autres, il faut apprendre la langue, il faut rester éduqué, la littératie dans la langue est essentielle.

ERA commence à apprendre le finnois en aout 2007. Cet apprentissage va lui offrir de nouvelles opportunités, comme celle de pouvoir travailler à Helsinki. Selon elle, les familles indiennes à Helsinki qui inscrivent leurs enfants dans une crèche où l'on parle finnois le font pour les raisons suivantes :

> (75) Ici, la plupart des parents indiens envoient leurs enfants dans une crèche finnoise pendant trois ou quatre ans, car ils disent que l'anglais est plus facile à apprendre que le finnois et qu'ils peuvent de toute façon continuer toutes leurs études en anglais plus tard. Si on veut que l'enfant apprenne le finnois, ce serait bien entre trois et six ans, car ils apprennent vite les langues étrangères. C'est pourquoi j'ai fait une demande dans une crèche finnoise. De plus, pour moi, cela va m'arranger de pouvoir pratiquer le finnois avec lui à la maison.

Les parents ont donc décidé de l'envoyer le puiné dans une crèche finnoise avant qu'il ne suive le même chemin que son frère ainé. Un argument avancé par ERA en faveur du finnois la concerne au premier chef : ASH va devenir un partenaire pour pratiquer son finnois aussi bien à l'intérieur de la maison avec sa mère, qu'avec les instituteurs de l'école dans laquelle il est inscrit.

Les principes de la politique linguistique de la FAM C se fondent en premier lieu sur l'importance accordée aux langues « natives ». YAS accorde peu de valeur à l'enseignement des langues à l'exception de l'anglais, mais ERA est beaucoup plus attentive aux conditions locales du marché des langues, et YAS soutient l'effort de sa femme pour maintenir leurs langues premières au sein du foyer.

4.9 Points de conflit entre la politique linguistique nationale et la politique linguistique familiale

Après avoir abordé la politique linguistique nationale et éducative des cinq pays, et après avoir décrit les politiques linguistiques familiales de chacune de nos familles participantes, nous évoquerons dans la présente partie les tensions langagières pouvant émerger d'un éventuel conflit entre la politique linguistique nationale et la politique linguistique familiale.

Dans la plupart des situations de migration, un rapport de pouvoir existe entre le groupe majoritaire autochtone et le ou les groupe-s minoritaire-s des nouveaux arrivants. Ce rapport de pouvoir se traduit par un conflit linguistique dans lequel un groupe impose sa langue aux autres alors que les autres s'efforcent de maintenir leurs codes linguistiques dans un milieu étranger. À contrario, le groupe minorisé peut aussi se soumettre à la politique linguistique nationale en délaissant, ou "perdant" son patrimoine linguistique et en valorisant uniquement la langue du pays d'accueil. Selon le modèle interactif d'acculturation de Bourhis *et al.* (1997 : 377), « *immigrants who adopt the assimilation strategy essentially relinquish their own cultural identity for the sake of adopting the cultural identity of the host majority* ». Dans le cas de la FAM D, nous l'avons vu, les parents prennent la décision de privilégier l'emploi du suédois au détriment de leurs langues d'héritage. Dans une telle situation, disparaissent les conflits langagiers entre les politiques des instances dirigeantes et les politiques linguistiques familiales, car les idéologies linguistiques des deux parties convergent sur une même langue.

Parmi les quatre pays d'immigration auscultés dans cette étude, la France illustre un cas de conflit élevé du fait de son idéologie linguistique monolingue, ancrée sur le modèle jacobin

dont le français reste l'instrument principal. Nous avons montré que les politiques linguistiques qui se sont succédées au cours de l'histoire visent à promouvoir le français par une hyperstandardisation. Toutes les connaissances et toutes les normes sociales sont construites et diffusées à travers cette seule langue dite "républicaine". Ce processus réduit considérablement la diversité linguistique, combat les langues minoritaires régionales et ne tient pas compte des langues de la migration. Bourhis *et al*. (1997 : 374) qualifient l'idéologie d'incorporation de la France d'« idéologie républicaine » et la font remonter à l'époque de la Révolution française. Selon ces auteurs, on y remarque que « *the dominant republican mainstream ... has systematically repressed the linguistic and cultural distinctiveness of its immigrant and indigenous minorities (Bourhis 1982 ; Lodge 1993)* ». La politique linguistique éducative est peu favorable à l'égard des langues des migrants. Celles-ci bénéficient de peu de reconnaissance au sein du curriculum. Quant aux critères de séjour dans l'Hexagone, nous avons vu que la maitrise du français en était devenu un élément indispensable. Les Pays-Bas semblent aussi s'inscrire dans cette catégorie de conflit élevé. van Avermaet (2009 : 26) signale qu'aux Pays-Bas « *candidates have to perform a test in the home country . . ., with a failure resulting in a ban on entering the Netherlands* ». La France, les Pays Bas et quelques *Länder* d'Allemagne exigent la réussite d'un test intitulé "Connaissance de la société" pour obtenir la nationalité. En ce qui concerne le marché de l'emploi, il s'avère que la France est moins ouverte aux candidats n'ayant pas une bonne compétence en langue française (Wimmer 2007 : 22).

Dans les trois pays nordiques, les politiques linguistiques nationales tentent de minimiser l'impact d'une politique d'hégémonie, avec plusieurs initiatives permettant la reconnaissance des langues des migrants, et des recherches sur les problématiques posées par celles-ci dans la société. Dans ces pays, l'idéologie linguistique est aussi fondée sur la doctrine de l'État-nation, mais les autres groupes linguistiques parviennent à trouver leur place et leurs droits sont reconnus. Il existe des écoles bilingues, et dans quelques cas, des écoles dans lesquelles l'enseignement se déroule en langues des migrants. Qui plus est, il est fort probable que l'enseignement des langues de migration bénéficie d'une subvention de la part de l'État. Le conflit parait être moins sévère qu'en France, mais néanmoins le test de langue en langue du pays d'accueil est aussi un critère important pour octroyer la nationalité. En Norvège, une centaine d'heures de cours obligatoires sont également nécessaires pour demander la nationalité. En Suède, en revanche et à ce jour, il n'y a pas de test en langue d'accueil pour obtenir la citoyenneté suédoise. Sur le marché de l'emploi, l'usage unique de l'anglais est possible dans de nombreux domaines. De fait, l'anglais peut faciliter l'intégration de la

communauté immigrante, aussi bien dans le domaine du travail que dans son quotidien.

Nous aimerions mettre les États-Unis en regard des pays que nous avons étudiés. Dans ce pays de migration depuis plus de deux siècles, la politique linguistique nationale, non explicite, aboutit à des tensions langagières de degré assez variables entre les groupes autochtones, les immigrants et les instances décisionnelles. Dans un premier temps, on remarque qu'une langue de migration comme l'espagnol du Mexique ou de Cuba est en plein essor au sud, comme dans la ville de Miami[189]. Nous pouvons donc penser que la politique linguistique est flexible et qu'elle n'est pas imposée à la communauté immigrante. Néanmoins, Wiley (2000) rappelle qu'une série de mesures prises aux États-Unis au début de XXe siècle a pour but d'accélerer l'assimilation linguistique des différents groupes de migrants, en l'occurrence ceux provenant d'Europe, incluant aussi les Américains autochtones. L'objectif est de rationaliser le fonctionnement de la société par le monolinguisme. Nous trouvons aussi des témoignages sur l'existence d'une idéologie monolinguiste dans les travaux de Kloss (1971, 1998[1977]) qui relate la mise en place de politiques répressives à l'encontre des locuteurs non-anglophones. Wiley (2000 : 84), citant Weinberg (1995) et Wiley (1996[a]) parle de « *full brunt of native language eradication* » dans la deuxième moitié du XXe siècle. L'analyse de la politique linguistique aux États-Unis montre qu'il peut exister ou non des conflits linguistiques dans un même pays, en fonction d'une politique laxiste ou repressive mise en place par chacun des États ou par les instances fédérales.

À travers les conflits linguistiques entre les politiques linguistiques nationale et familiale en contexte migratoire, nous avons essayé de faire ressortir les éléments pour définir quelles sont les places de la langue d'accueil et de la langue d'origine dans la société d'accueil. Remettre en cause la validité des valeurs et des modes d'expression linguistique appartenant aux groupes des migrants est devenue une politique commune dans quelques pays européens, alors que nous remarquons paradoxalement l'existence d'une ouverture vers le plurilinguisme puisqu'une place est accordée aux langues de la migration. Le degré d'ouverture et d'efforts consentis par la politique linguistique nationale et par la politique linguistique familiale détermine le degré d'intensité du conflit selon les catégories que nous avons présentées.

[189] Selon Resnick (1988 : 89), l'espagnol rivalise avec l'anglais à Miami et parvient même à minoriser cette dernière.

Résumé et conclusion

Dans ce chapitre, ont été étudiées les politiques linguistiques nationales des quatre pays et du pays d'origine des quatre familles sélectionnées, ainsi que leur politique linguistique familiale respective. En mettant en avant quelques évènements historiques concernant la politique des langues, il apparait que celle-ci est actuellement le résultat d'un processus historique qui remonte parfois à plusieurs siècles. La politique des langues, qu'elle soit explicite ou implicite, a aussi des conséquences sur les attitudes et le ressenti des locuteurs lorsqu'ils doivent opérer des choix concernant l'usage d'une langue ou d'une autre.

Notre objectif était de parvenir à définir l'idéologie linguistique des nations concernées et à cerner aussi celle de la famille migrante, afin de situer les enjeux politiques représentés par les langues à l'échelle « macro » du pays et « micro » de la famille. En nous appuyant sur la définition de l'idéologie linguistique donnée par Goebel (2010), nous avons montré qu'elle utilise un certain registre sémiotique pour véhiculer des valeurs culturelles. Ensuite, c'est par une intervention politique qu'une idéologie linguistique peut être mise en oeuvre.

Nous avons développé ensuite la notion de politique linguistique familiale. Nous pensons que la famille étant la première institution dans laquelle l'enfant se socialise et construit son premier répertoire langagier, elle est le lieu où les parents instaurent une politique linguistique dont le motif est de « fixe[r] le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon leur utilité et leur valeur pour les membres de la famille » (Haque, 2010c). La politique linguistique familiale est issue de l'idéologie linguistique prévalente au sein de la famille, qui manifeste ainsi son positionnement identitaire et culturel à travers l'emploi d'un certain nombre de langues. Par analogie avec les décideurs de la politique linguistique nationale que sont les parlementaires et les instances gouvernementales qui choisissent et imposent des langues aux habitants du pays, nous considérons que les parents jouent ce rôle vis-à-vis de leurs enfants.

Nous avons évoqué quelques évènements dans l'histoire de la politique linguistique indienne depuis le XVIe siècle et nous avons étudié le rôle du persan, de l'ourdou, de l'hindi et de l'anglais depuis le royaume de Moghol jusqu'à la fin de la colonisation britannique. L'hindi devient la langue officielle de l'Union indienne en 1947, à côté de l'anglais, retenu comme langue coofficielle de l'Union dans une loi de 1967. Nous avons souligné qu'en revanche l'hindi n'étant pas mentionné comme une langue "nationale" dans les textes officiels, cette dénomination que l'on trouve dans certains travaux sociolinguistiques et dans les discours politiques est abusive.

La politique linguistique éducative en Inde est caractérisée par le concept de *Three Language formula* mis en application dans le système scolaire. Dans un premier temps, il s'agit d'un apprentissage de la langue « maternelle » ou de la langue régionale, suivi par l'apprentissage dans une des langues officielles de l'Union (l'hindi ou l'anglais) et enfin par l'apprentissage d'une langue moderne indienne ou étrangère. Nous avons exposé les disparités existant dans la politique linguistique éducative de chaque État et nous avons ainsi montré comment se noue la problématique concernant l'enseignement des langues dans ce pays.

Pour mieux comprendre le monopole incontesté de la langue française en France, nous avons étudié sa valeur politique et son évolution dans l'histoire, depuis le XIIIe siècle et lors de la colonisation et de l'expansion du territoire français. Elle bénéficie du statut de langue officielle *de facto* jusqu'en 1992, année où lui est conféré le statut de langue officielle *de jure* à travers une refonte de l'article 2 de la Constitution de 1958. La France signe ensuite la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, mais ne l'a toujours pas ratifiée. La France reconnait des langues régionales, minoritaires et de la migration sur son sol, mais son engagement pour les promouvoir rencontre peu de soutien de la part des instances décisionnelles.

La politique linguistique éducative en France privilégie de manière absolue l'enseignement du français comme langue de scolarisation et langue obligatoire à l'école. Le français est perçu comme la langue unique de transmission du patrimoine culturel, de l'histoire et du savoir en général. Les langues étrangères sont tout de même présentes dans l'enseignement : on en dénombre une soixantaine pouvant être présentées au baccaulauréat (y compris les langues régionales), mais leur enseignement n'est pas toujours assuré. L'apprentissage de l'anglais est nettement privilégié sur celui des langues régionales. En ce qui concerne l'enseignement des langues des migrants, la politique linguistique éducative en France adopte une position marquée davantage par un "plurilinguisme d'exclusion" que par un "plurilinguisme d'incorporation". Autrement dit, la raison pour laquelle il existe un enseignement des langues de la migration tient d'abord à l'espoir de faciliter le retour des élèves immigrés dans leur pays d'origine. L'enseignement des langues de la migration est effectif pour quelques langues, suite aux accords bilatéraux avec neuf pays. Connus sous le nom d'Elco (*Enseignement des Langues et Cultures d'Origine*), ces cours suscitent de nombreuses polémiques.

Nous avons observé quelle était la place des langues parentales et de la langue d'accueil dans la politique linguistique familiale menée au sein de la FAM A à Grenoble. En l'absence d'une formation à l'école, la langue première des enfants est le français, et malgré les efforts des

parents pour transmettre leurs langues, la langue du pays d'accueil domine comme langue principale de communication à l'intérieur du foyer. Les parents décident alors de scolariser leurs enfants en Inde pour qu'ils apprennent les langues parentales, tout en maintenant la langue du pays d'accueil.

La politique linguistique suédoise considère le suédois comme étant la langue principale de la Suède. Comme la langue française, le suédois possède un riche héritage, son histoire étant documentée depuis plusieurs siècles. Actuellement, cinq langues sont reconnues officiellement comme langues minoritaires en Suède : le finnois, le meänkieli (le finnois tornédalien), le same, le romani et le yidiche. La Suède a signé et ratifié la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* en l'an 2000. Les langues régionales et minoritaires à l'exception du yidiche et du romani bénéficient de nombreux droits linguistiques dans le domaine de l'éducation, de l'administration, des tribunaux, des médias, *etc*.

La politique linguistique éducative en Suède privilégie généralement l'enseignement du suédois dans les établissements scolaires, et depuis les années 1960, on observe un processus de valorisation des langues autochtones et minoritaires au sein de l'école. Depuis 1977, la Suède a introduit la *Hemspråkreform* (la réforme de la langue du foyer), qui permet d'introduire dans les écoles une éducation bilingue, destinée notamment aux enfants d'immigrés. Ces cours sont à la charge des municipalités qui les organisent pour autant qu'un groupe de 5 élèves de même origine le demande et qu'elles disposent d'un-e professeur-e qualifié-e pour enseigner cette langue. Contrairement à la situation des cours Elco en France, où les enseignants sont recrutés et rémunérés par les pays avec qui les accords bilatéraux ont été signés, c'est l'État suédois qui embauche et paye les enseignants. Il y aurait à peu près 120 langues enseignées dans le cadre de l'enseignement des langues du foyer dans les écoles suédoises.

La politique linguistique familiale de la FAM D accorde une place importante à la langue suédoise au sein de la famille. Les parents la valorisent en vertu de son utilité et du prestige dont elle bénéficie en Suède. Ils relativisent l'importance des langues indiennes, tout en regrettant de ne pas pouvoir les transmettre avec succès à leurs enfants, faute d'un enseignement approprié. Les parents n'envisageant pas un retour en Inde, les langues parentales leur paraissent n'avoir n'ont plus d'utilité dans la vie de leurs enfants.

En Norvège, le norvégien est la langue officielle *de facto*. Il existe deux variétés aménagées de cette langue, le bokmål et le nynorsk, au cœur de la politique linguistique nationale. La Norvège est signataire de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* et l'a

ratifiée en 1993. Les quatre langues protégées dans le cadre de cette Charte sont le same, le kven, le romani-norvégien et le rromani. La Norvège se démarque des autres pays européens par le regard tolérant qu'elle porte sur l'usage et l'emploi de plusieurs centaines de dialectes dans la vie quotidienne de ses habitants, autant dans la sphère privée que dans la sphère publique. Il apparait dès lors que la politique linguistique norvégienne s'articule autour de la langue écrite et non pas en lien avec les variétés orales du norvégien.

La politique linguistique éducative du pays semble favorable à l'enseignement des langues de la migration. Nous avons vu qu'à peu près 155 langues font l'objet d'un enseignement. Le recours à la langue de la migration comme medium d'enseignement s'arrête dès que l'enseignant estime que la compétence en norvégien de l'élève est suffisante pour suivre le programme en norvégien. L'enseignement des langues parentales pour les enfants de migrants commence dans le cycle secondaire. Les écoles peuvent proposer un enseignement de ces langues dans les mêmes conditions qu'en Suède. Le nombre d'élèves qui souhaite suivre un tel cours doit être au minimum de quatre ou cinq, en fonction des municipalités. Les élèves, s'ils le souhaitent, ont aussi la possibilité de passer une épreuve dans la langue parentale, au moment de passer le diplôme équivalent au baccalauréat.

Au sein de la FAM B, la politique linguistique familiale s'articule autour de la préservation et de l'emploi de la langue ourdoue qui est la langue première des parents. Aucun des enfants n'a pu suivre des cours d'ourdou à l'école, en raison probablement d'un nombre insuffisant d'élèves, ou bien du fait de la difficulté à trouver un enseignant de cette langue. Sur la base des extraits d'entretiens avec les parents, l'idéologie linguistique visant au maintien de la langue ourdoue associe celle-ci à l'identité et à la culture d'origine des parents. Ainsi, la politique linguistique familiale dicte explicitement quelles doivent être les pratiques langagières des enfants au sein du foyer, à savoir l'usage unique de la langue ourdoue ; elle a réussi à maintenir les idiomes parentaux bien que les enfants n'aient pas pu suivre d'enseignement dans cette langue à l'école.

En Finlande, le finnois et le suédois figurent comme langues nationales dans la Constitution finlandaise de 2000. La Finlande est l'un des rares pays où une langue minoritaire d'un faible poids démographique se voit attribuer les mêmes droits linguistiques que la langue majoritaire. La Finlande est également signataire de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* et elle a également ratifié la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*. Sur le territoire de l'actuelle Finlande, le finnois a été minoré successivement par 600 ans de domination suédoise, puis par une centaine d'années de régime tsariste russe. La première étape de l'élaboration d'une politique linguistique finlandaise voit

le jour au XIXe siècle, au moment du mouvement national. Le finnois, considéré comme un outil central dans la lutte indépendantiste, est déclaré langue nationale à l'unanimité au moment de l'indépendance. La politique linguistique actuelle donne le droit à tous les goupes minoritaires, incluant ceux des migrants, d'employer, de maintenir et de promouvoir les langues et les cultures d'origine.

Le système scolaire finlandais se démarque des autres pays étudiés par son positionnement officiel favorable en faveur du bilinguisme. À l'instar de ce qui se passe en Inde, la Finlande suivant les recommandations de la *Commission des communautés européennes* (2005)[190], prône l'apprentissage de trois langues : la L1, la deuxième langue nationale et une langue étrangère. L'apprentissage du suédois est alors obligatoire pour les élèves de première langue finnoise, de la même manière que l'apprentissage du finnois est obligatoire pour les élèves de première langue suédoise. Du point de vue de l'apprentissage des langues de la migration, tous les élèves de familles migrantes ont la possibilité d'avoir un enseignement de leurs langues parentales. La politique linguistique éducative semble donc très favorable à l'enseignement et à la préservation des langues et cultures d'origine des élèves migrants. Une soixantaine de langues sont enseignées dans les écoles finlandaises, y compris les langues minoritaires autochtones. Mais, comme en Suède et en Norvège, les mêmes problèmes d'organisation de cet enseignement se posent et les directions d'école ne sont pas toujours très enthousiastes à l'idée de les mettre sur pied, en raison de la surcharge administrative que cela entraine.

Dans le cas de la FAM C habitant à Helsinki, la politique linguistique familiale favorise la langue ourdoue au foyer, mais les deux parents ne partagent pas le même avis quant à la place à donner aux apprentissages formels de chacune des langues qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne. Dans les extraits d'entretiens avec la mère, sa position est favorable à cet enseignement alors que son mari a un avis divergent. Pour ce dernier, seul l'anglais est important, dans la mesure où la famille ne retournera certainement pas en Inde. Le finnois n'est pas non plus nécessaire à ses yeux dans le parcours scolaire. Seul l'anglais suffit à assurer un bon avenir pour ses enfants. Les enfants n'ont suivi aucun cours de langue parentale à l'école. La mère, très motivée, se charge elle-même de cette tâche, dans un premier temps à son ainé, puis au puiné. Nous remarquons enfin l'intérêt porté par la mère au finnois, ce qui a comme conséquence une politique linguistique favorable au finnois en parallèle avec les langues premières. La mère privilégie le finnois dans son travail, dans

[190] Commission des communautés européennes, 2005, *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, Bruxelles, COM.

l'éducation de son enfant puiné et dans ses interactions quotidiennes. Si la mère parvient à mettre en place une telle politique linguistique familiale, c'est aussi grâce au soutien de la part du père, même s'il relativise, dans son discours, l'importance de ces langues.

Dans la dernière section, sont évoqués les conflits linguistiques intervenant en contexte migratoire entre la politique linguistique nationale et la politique linguistique familiale. Nous partons du principe que toutes les familles migrantes choisiraient de transmettre leurs langues d'origine si les conditions du pays d'accueil y étaient favorables. Mais les idéologies linguistiques fondées sur le principe de l'État-nation ne peuvent guère conduire à mettre réellement en place ces conditions, même quand les pays ont ratifié des chartes ou des conventions garantissant le respect des droits linguistiques. Toutefois, en fonction de la vigueur de l'idéologie, le conflit sera puissant ou moins sévère. Pour chaque cas, nous avons cherché à montrer le degré de privilège accordé à la langue d'accueil par rapport à la langue de migration. Nous avons montré qu'en France, le conflit linguistique entre les autorités politiques et les groupes migrants peut être qualifié d'élevé puisque la France entretient une idéologie monolingue qui fait peu de concessions aux droits linguistiques des minorités. Dans les trois pays nordiques, le conflit linguistique entre les deux types d'agents, ceux des instances nationales et les chefs de la famille peut être moins sévère puisque la reconnaissance des autres groupes linguistiques est explicite et le maintien des langues et cultures d'origine est encouragé à divers degrés. Néanmoins, en Finlande, à l'instar de la France, des tests de langue d'accueil sont rendus obligatoires pour l'octroi de la nationalité aux candidats immigrants.

Chapitre 5

Transmission linguistique intergénérationnelle et identité

Introduction

Le présent chapitre porte sur l'analyse des processus de transmission linguistique familiale ainsi que sur l'identité dite au sein de chaque foyer. Plusieurs travaux sont liés au thème de la transmission linguistique intergénérationnelle en contexte minoritaire, migratoire ou non, aussi bien en Europe que de l'autre côté de l'Atlantique, parfois sous des dénominations comme *Language revival, Language loyalty* ou *Language maintenance*. Aux États-Unis, on retiendra en particulier les contributions importantes de Fishman (1966 ; 1991), de Kloss (1966) et de Veltman (1983). Dans l'univers francophone, les travaux de Deprez (1996), Moore (2001), Filhon (2009) et Lüdi & Py (2003) sont particulièrement connus. Enfin, dans les pays nordiques, l'espace qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, notons les apports de Skutnabb-Kangas (1984 ; 1994), Latomaa (2005), Bull (1995) et Boyd (1993 ; 2001) que l'on peut considérer comme les plus pertinents dans le domaine du maintien des langues au sein des communautés immigrantes.

La transmission linguistique renvoie à la transmission de toutes les langues qu'elles soient les langues premières des parents y compris des langues sacrées ayant été apprises dans le pays d'origine. Suivant les répertoires verbaux de nos participants de première génération, les langues sujettes à ce processus de transmission à la deuxième génération sont donc l'haryanvi, l'hindi et le sanscrit dans le cas de la FAM A, l'ourdou, l'hindi et l'arabe coranique dans le cas des FAM B et C et le pendjabi et l'hindi dans le cas de la FAM D. Suite à ce repérage des langues concernées, deux éléments sont à noter : le premier consiste dans l'absence de l'anglais et le deuxième dans la présence des langues sacrées. Alors que tous les parents déclarent posséder une compétence en anglais à des degrés assez variés, l'anglais est leur troisième langue dans l'ordre d'apprentissage, voire la quatrième pour certains d'entre eux. L'anglais n'a pas été la langue de communication intrafamiliale pour les parents en Inde. Il a été appris à l'école, nous l'avons vu, comme une matière obligatoire et est utilisé, notamment par les pères des familles (B et C) sur leur lieu de travail. L'anglais ne figure donc pas parmi les langues à transmettre, car son statut n'est pas celui d'une langue première au sein du foyer.

L'apprentissage de l'anglais est néanmoins privilégié par les parents, car il permet de préparer un bon avenir professionnel. Mais ce n'est pas le rôle des parents de transmettre cette langue ; c'est le rôle de l'école de l'enseigner aux enfants.

Cet état d'esprit peut paraitre contradictoire. En effet, d'une part, l'anglais est une langue apprise par l'ensemble des membres des familles indiennes et c'est une langue importante aux yeux des parents ; mais, d'autre part, l'anglais ne fait pas partie des langues à transmettre. Nous pouvons comprendre ce statut à travers la liste du *Eighth Schedule* (*cf.* chapitre 4, p. 155) dans laquelle l'anglais n'est pas inclus. Selon Gandhi (1984), l'anglais a été rejeté de cette liste puisqu'il n'était pas une langue indienne endogène.

Les langues sacrées étant considérées comme véhiculaires de l'identité religieuse, elles feront l'objet en conséquence de la transmission linguistique intergénérationnelle. Le sanscrit et le vieux pendjabi sont des langues sacrées pour la FAM A et la FAM D. Les parents ont des notions dans ces langues grâce à un apprentissage informel ; autrement dit, ces langues ont été transmises par les grands-parents à leurs enfants, qui deviendront les parents de la deuxième génération. Dans le cas de la FAM B et de la FAM C, la langue religieuse est l'arabe coranique. Le rôle de l'arabe coranique dans les pratiques religieuses est capital pour une famille pratiquante. Qui plus est, dans les familles pratiquantes musulmanes en Inde, l'arabe coranique est transmis par les parents à leurs enfants et enseigné aussi par les imams, les *frères* et les *sœurs* qui sont des précepteurs religieux. Enfin, la langue sacrée renvoie à une affiliation à une religion, et partant, à une identité religieuse. Aussi, la transmission des langues sacrées peut-elle être l'un des objectifs des parents après la passation du savoir des langues premières.

Nous aborderons dans les parties qui suivent les divers modes de transmission auxquels les parents ont eu recours pour transmettre les langues évoquées plus haut. Dans un premier temps, nous ferons la distinction entre deux types de transmission, la transmission orale et la transmission écrite. Dans un deuxième temps, nous aborderons brièvement la relation entre l'identité et la langue en fonction des types de transmission observés dans les familles participantes. Nous examinerons de quelle manière l'identité affecte les répertoires verbaux ainsi que les attitudes linguistiques des familles participantes. Dans un troisième temps, nous nous intéresserons au processus de la transmission intergénérationnelle au sein de chaque foyer. Nous synthétiserons notre propos dans la conclusion.

5.1 Transmission orale et transmission écrite

La socialisation primaire des enfants se conjugue avec la transmission de la langue en situation de dialogue. Elle s'effectue par le biais des interactions avec les parents et le cas échéant avec la fratrie au sein de l'espace familial. Au sein du foyer des quatre familles, la communication s'est déroulée dans les premières langues des parents, avec les ainés dans tous les cas, mais aussi avec les puinés dans quelques cas, et dans les langues du pays d'accueil avec les puinés dans les familles A et D. Chez celles-ci, le français et le suédois ont pris le relai comme langue de communication au sein de la famille à l'occasion de la scolarisation du deuxième enfant, sans que les parents l'aient prévu ainsi. De fait, les pratiques langagières des langues du pays d'accueil dans le foyer ont pour conséquence que les enfants vont privilégier une langue qui n'est pas celle de leurs parents. Pour les deux autres familles installées en Norvège et en Finlande, la transmission langagière des langues parentales est assurée par les parents pour ce qui est de la langue parlée, et même la langue écrite pour la famille de Finlande (par la mère qui organise des cours pour ses enfants). Il importe de souligner que la transmission linguistique de la langue parlée constitue une étape centrale de la construction de l'identité de la deuxième génération. À travers les biographies linguistiques des parents, nous avons remarqué que la communication orale dans une langue spécifique a joué un rôle important dans le maintien de la langue ou de l'identité de ceux-ci. Alors que les parents des FAM B et C ont appris leurs langues dans les deux modalités orale et écrite, ceux des FAM A et D ont développé une compétence dans leur langue d'origine segmentée à l'oral. Les pères de ces deux familles (A et D) racontent qu'ils ont appris l'haryanvi en parlant avec leurs parents, et qu'ils continuent à communiquer dans cette langue avec eux sans en avoir reçu un apprentissage formel. Le père de la FAM D, alors qu'il déclare le pendjabi comme langue première, expliquera que la communication avec sa mère se déroule uniquement en haryanvi, langue qu'il a apprise dans le cours de sa socialisation primaire. On remarque également la conscience de la variation chez le père de la FAM C dont la langue première déclarée est l'ourdou, langue standard qu'il oppose à la variété d'ourdou pratiquée dans la région d'où viennent ses parents, qu'il a apprise enfant et qu'il ne souhaite ni valoriser, ni pratiquer au sein de son foyer à Helsinki. Les langues transmises et acquises dans la socialisation primaire des pères, à l'exception du père de la FAM B, ne sont pas valorisées auprès de leurs progénitures. Les enfants de la FAM C ne parlent ni ne connaissent la variante régionale de l'ourdou acquise par leur père pendant son enfance. De même, les enfants de la FAM D n'ont pas de connaissance, ni de pratique de la langue haryanvie ; et, enfin, les enfants de la FAM A n'ont pas hérité du dialecte bangaru que leurs parents parlent entre eux.

La transmission orale des textes sacrés est une pratique bien attestée, même après l'avènement de l'écriture. Dans le contexte indien, on la trouve aussi bien parmi les brahmanes que parmi les musulmans. Goody (1994 : 122) rappelle que l'enseignement des hymnes védiques repose principalement sur une activité consistant à réciter les textes « mots par mots » (Staal, 1961 : 1). Selon Goody (1994 : 123), l'importance de la transmission orale est liée au fait que, selon les précepteurs religieux, « la parole doit être intériorisée par l'élève ». Il apparait que l'on considère qu'un-e élève a acquis un savoir religieux dès lors qu'il/elle est capable de réciter les textes lors des cérémonies rituelles ou des prières. La tradition coranique a les mêmes caractéristiques (Robinson, 1993 ; de Lavergne, 2005)[191]. Le processus d'apprentissage par cœur du Coran dans son intégralité est appelé *hifz* et la personne l'ayant mémorisé de cette manière est appelée *hafiz*. Le terme *hifz* signifie protection, et en effet, cette pratique est une manière de protéger les sourates ou les paroles d'Allah par l'entremise d'un apprentissage par cœur et d'une mémorisation[192]. Coran signifie d'ailleurs « *recitation* » et Robinson (1993 : 234) précise que « *it is through being read out loud that the Quran is realized and received as divine* ». Dans les écoles coraniques indiennes, où la mémorisation du Coran fait partie du curriculum, c'est bien l'activité de mémorisation et de restitution qui est visée et non la compréhension du texte. Jhingran (2005 : 5541) observe que les enfants « *are not told the meaning of whatever they are memorising, the argument being that learning would divert them* ».

On note que la tradition de la transmission religieuse est maintenue dans les familles indiennes à peu près de la même manière qu'elle était pratiquée autrefois dans les écoles religieuses. L'accent est mis sur l'apprentissage oral des textes sans recours à l'enseignement écrit des langues sacrées au sein de la famille. À l'exception de la famille C, dans laquelle les enfants apprennent à lire l'arabe coranique, la transmission religieuse s'opère essentiellement oralement.

5.2 Identité et transmission des langues premières

Le rapport entre la langue et l'identité a fait l'objet d'innombrables travaux, parmi lesquels nous retenons ceux de Taylor (1994), Tabouret-Keller (1997), Joseph (2004) et Edwards

---

[191] Nous noterons également que la pratique d'imprimer le Coran est tardive chez les musulmans, la transmission orale du Coran étant considérée comme la meilleure manière de transmettre le savoir. Pour obtenir plus d'informations sur les raisons du rejet de l'écrit dans la tradition islamique, *Cf.* les travaux de Robinson (1993) et Demeerseman (1954).

[192] Dans une étude ethnographique menée sur une mosquée de Londres par Gent (2011 : 10), l'un des participants se réfère à une anecdote « *about an attempt to destroy all copies of the Qur'an, an impossibility in that there were those who had memorised it ; it was, as it were, 'in people's hearts'* ». L'auteur souligne que les participants ont émis « *subjective responses . . . and cannot therefore give definitive answers to research questions ...* ».

(2009). Tous ces travaux considèrent et illustrent que la langue est une partie intrinsèque de l'identité. On souligne en effet que l'individu construit son identité par le biais des codes linguistiques qu'il pratique. La langue est alors étudiée comme un marqueur d'identité à travers les indices linguistiques qui renvoient à différents aspects de l'identité sociale et ethnique. Le lien entre la langue et l'identité s'exprime fortement dans deux champs, celui de la religion (Edwards, 2009 : 101) et de la politique (Schmid, 2001). Dans ces deux champs, la langue est utilisée comme un instrument pour afficher une idéologie. Nous avons déjà mentionné le rôle des langues sacrées au sein des familles, et l'aspect identitaire de la langue dans la politique des nations, c'est en particulier le cas de la Finlande où le mouvement fennomane se base essentiellement sur la langue finnoise.

Mais depuis une trentaine d'années, les recherches poststructurales s'intéressent à un monde hybridisé dans lequel les individus et les ressources sont en constante mobilité. Elles ont relativisé l'idée selon laquelle l'identité est intrinsèquement liée à la pratique de telle ou telle langue. De fait, l'impact de cette mobilité est tel que le rapport entre la langue et l'identité semble être remis en cause. C'est ce que montrent les ouvrages portant sur la superdiversité (Vertovec, 2007 ; Blommaert et Rampton, 2011 ; Blommaert, 2009) où sont déconstruites les représentations ordinaires qui lient langue et État, et dénoncés les effets pervers de ces représentations. Blommaert (2009) cite ainsi le cas d'un réfugié politique originaire du Rwanda dont la nationalité rwandaise n'a pas été reconnue par les autorités du *Home Office* au Royaume-Uni du fait que celui-ci avait un répertoire verbal anormal ; autrement dit, qu'il ne parlait aucune des langues du Rwanda. Blommaert dénonce la « *monoglot ideology* » qui fournit une grille de lecture de la réalité qui ne prend pas en compte les effets de l'hypermobilité[193]. Être français, indien ou américain ne conduit pas nécessairement à connaitre des langues de ces pays du fait des déplacements dans un autre espace linguistique. Dans cette optique, la notion de « langue maternelle » prend un autre sens ; en contexte migratoire, elle sert plus à définir l'identité qu'à remplir les fonctions communicatives dans les pratiques quotidiennes.

Edwards (2009 : 19) reprend la notion d'identité dans le sens de « *sameness of an individual at all times or in all circumstances* ». Dans cette optique, nous pouvons dire que quelles que soient les pratiques langagières et culturelles que nous mettons en oeuvre, nous possédons tous une identité spécifique qui nous est propre. Ainsi, il est préférable de parler de *stress d'identité* plutôt que de *crise d'identité* dans la mesure où cette dernière semble renvoyer à

[193] Par ce terme, Blommaert (2009 : 421) entend « *it makes time and space static, suggests a transcendent phenomenology for things that define the nation-state, and presents them as natural, neutral, acontextual, and nondynamics : as a fact of nature* ».

une absence momentanée d'identité, une perte de repères, et donc un élément stigmatisant, pour les groupes migratoires en particulier. Par *stress d'identité*, nous entendons (Haque, à paraitre) un état dans lequel l'individu est incapable de s'affilier à un groupe ou un mode culturel particulier alors que le groupe majoritaire ou les discours politiques l'enjoignent de le faire[194].

Dans le contexte de la transmission langagière intergénérationnelle en situation de migration, les choix identitaires deviennent saillants et nous verrons que la langue joue un rôle central dans la construction de l'identité pour la deuxième génération et dans le maintien de l'identité pour la première. Le rôle et la fonction des langues au sein de chaque foyer sont déterminants. C'est en effet à travers les langues que les enfants se rapprochent de leur culture d'origine ou s'en éloignent. Pour ces enfants, issus de la migration indienne et appartenant à une communauté minoritaire dans ces quatre pays, le stress d'identité est peu élevé, voire nul. La situation socioéconomique de ces quatre familles peut être qualifiée d'aisée, et par conséquent, les enfants n'ont pas connu la vie de banlieue dans laquelle l'identité des immigrants est constamment mise en cause quand elle n'est pas stigmatisée. Les périphéries pauvres des grandes villes européennes sont devenues des lieux de conflits identitaires dans lesquelles apparaissent des codes linguistiques hétérogènes, que cela soit les nombreuses langues de la migration ou des codes hybridisés comme le *kanaksprak* en Allemagne, le *rinkebysvenska* en Suède, le *kebabnorsk* en Norvège, ou encore le « langage des banlieues » en France. Les enfants participant à notre recherche ne sont pas dans cette situation et ne connaissent pas ces phénomènes langagiers. D'une certaine manière, il convient de dire que la deuxième génération est intégrée linguistiquement au pays d'accueil, comme en atteste leur scolarisation dans la langue de l'école publique.

L'identité culturelle n'est donc pas un souci pour les enfants, mais c'en est un pour les parents qui cherchent à la maintenir chez leurs enfants par l'intermédiaire des deux champs dont nous avons vu plus haut qu'ils étaient des lieux d'idéologie : la pratique de la religion et une politique linguistique familiale orientée vers la transmission des langues premières. À l'intérieur du foyer, un enfant d'immigré subit une pression pour maintenir et apprendre les normes et codes de son pays d'origine, alors qu'à l'extérieur du foyer, il se soumet aux normes et codes de son pays d'accueil. Il importe de mentionner que si les parents ont tendance à garder de la distance avec la langue ou la culture du pays d'accueil, il en va différemment pour les enfants qui leur accordent une sorte de prérogative. Les enfants font

---

[194] « *the identity stress can be defined primarily as the state where one is unable to affiliate to a particular group or a particular mode of culture. Such condition stems from reproach by the dominant group or by political discourses toward the less privileged community* ».

l'expérience du stress d'identité, d'une part, lorsque, vis-à-vis de leurs parents ils doivent faire preuve de loyauté linguistique en parlant la langue patrimoniale et en s'alignant sur la culture d'origine, et d'autre part, lorsqu'il leur faut s'assimiler dans la société d'accueil en utilisant sa langue et en faisant allégeance à ses valeurs.

La présence de la langue première des parents dans les répertoires verbaux des enfants constitue le noyau principal du maintien de l'identité et de la culture d'origine. Dans les passages qui suivent, nous étudierons les dynamiques de la transmission linguistique visant à préserver une identité d'héritage et nous analyserons le degré du stress d'identité présent chez chaque enfant. Mais, tout d'abord, nous préciserons les différents processus de transmission des langues parentales au sein de chaque foyer.

5.3 Transmission linguistique intergénérationnelle

La transmission linguistique familiale et intergénérationnelle dans un contexte migratoire est une question qui intéresse spécialement la recherche en sciences humaines et sociales (Fibbi et Matthey, 2010). Ce domaine a connu un intérêt particulier dès les années 90, avec les travaux de Fishman (1991) intitulés « *Reversing Language Shift* ». Pour celui-ci, la transmission linguistique familiale repose essentiellement sur l'axe « domicile-famille-voisinage-communauté ». Selon Fishman, « *The home-family-neighborhood-community complex is the normal "whole" of childhood life and of intergenerational mother tongue transmission* »[195]. En ce qui concerne nos quatre familles indiennes, l'axe voisinage-communauté ne joue pas de rôle dans la transmission de la langue parentale à la deuxième génération. Comme nous avons déjà pu le remarquer, les personnes vivant dans le voisinage de toutes ces familles n'ont pas les mêmes pratiques langagières que celles des parents. Deux familles (A et C) habitent dans des appartements et leurs voisins sont, dans le premier cas, des locuteurs français, et dans le deuxième cas, des locuteurs finnois. Les deux autres familles (B et D) habitent dans une maison ; les voisins de la FAM B parlent le norvégien et le vietnamien et les voisins de la FAM D parlent le suédois. Les membres de la communauté indienne sont peu nombreux dans les villes où résident nos participants, et par conséquent, la rencontre avec des Indiens est rare. Les opportunités d'interaction avec les voisins sont signalées uniquement par la FAM A et la FAM D, alors que les opportunités d'interaction avec des locuteurs d'origine

[195] *Ibid.*, p. 95.

indienne sont encore plus faibles, et cela, pour toutes les familles. L'axe domicile-famille parait le seul domaine impliqué dans le maintien ou l'érosion des langues (Haque, 2010c).

5.3.1 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM A

D'après nos observations, la transmission des langues parentales, l'haryanvi et l'hindi, à l'ainée des enfants est avérée. La mère se rappelle avoir chanté des berceuses en haryanvi et en hindi et avoir raconté des histoires à ses enfants. Les parents s'adressent à la première enfant dans leur idiome régional, mais ces pratiques langagières s'atténueront à l'arrivée de l'enfant puiné et au début de la scolarisation de l'ainée. Cette dernière, qui est déjà initiée aux langues des parents, gardera une trace de son apprentissage dans son répertoire verbal et déclare comme langue « maternelle » l'haryanvi et le français. Elle déclare également qu'elle communique en hindi avec ses parents, mais nous ne l'avons pas entendu dans les enregistrements de conversations effectués durant la période 2003-2005. Le deuxième enfant montre aussi qu'il possède une compétence segmentée dans la langue hindie à la même période. Les pratiques langagières des enfants dans les langues parentales, même si elles sont peu courantes, signalent qu'il y a eu transmission orale des langues parentales depuis la naissance des enfants jusqu'à leur scolarisation en Inde. Voici un extrait de l'entretien avec la mère à ce propos :

> (76) Lors de la naissance de ma fille, on s'adressait à elle en haryanvi. Mais plus tard, après la naissance de mon deuxième enfant et à la suite de sa scolarisation, l'ambiance langagière s'est transformée dans la maison en faveur du français. On a parlé aux enfants en français pendant dix ans, je pense. Ils ne répondaient qu'en français. Depuis qu'ils sont en Inde, on leur parle en hindi et ils répondent en hindi.

Aucun support pédagogique n'a été utilisé pour la transmission des langues parentales, ni à l'école où les enfants ont été inscrits, ni au sein du foyer dans lequel la transmission repose uniquement sur les échanges oraux. Nous noterons aussi que des voyages dans le pays d'origine ont pu contribuer à la transmission linguistique intergénérationnelle des langues visées. D'après la mère, la famille retournait en Inde tous les deux ou trois ans, et les enfants ont eu ainsi l'opportunité de passer du temps avec leurs grands-parents et d'autres membres de la famille, avec lesquels la langue de communication était l'haryanvi ou l'hindi.

Comme nous l'avons déjà vu, la politique linguistique familiale de la FAM A a fait appel à l'immersion scolaire en Inde pour que les enfants apprennent et apprécient la culture, la langue, l'histoire et le patrimoine de l'Inde. En apprenant la langue hindie à l'école, et en la

parlant avec leurs camarades à l'école et en dehors de celle-ci, les enfants ont atteint l'objectif principal visé par les parents. La transmission linguistique de la langue d'héritage s'effectue en Inde à travers l'école et l'interaction verbale entre pairs. L'apprentissage de l'hindi à l'école n'est pas allé sans mal. Les enfants ont eu énormément de difficultés à l'écrit. Ils ont eu besoin de cours de soutien. D'après les parents, les enfants ont développé également une compétence en pendjabi et en haryanvi étant donné que ces langues sont présentes dans leur entourage en Inde. Les parents ont continué à encourager leurs enfants à communiquer en hindi pour que ces derniers construisent localement un réseau social dans les langues indiennes. Ainsi, les langues parentales, qui avaient disparu des interactions au sein de la famille, ont été restaurées et revalorisées, et ont permis à l'hindi de reprendre le statut de langue "première" du foyer.

Avant que les enfants ne soient scolarisés en Inde, une double identité semblait déjà exister pour eux malgré le fait que leur langue principale de communication était le français dans leur foyer en France. Comme nous l'avons remarqué, la fille ainée déclare l'haryanvi comme langue première au même titre que le français, et elle signale par là son appartenance à une ethnie indienne. Les deux enfants ont reçu en héritage les langues parentales et diverses habitudes culturelles comme des pratiques religieuses et alimentaires. Leurs identités s'articulent essentiellement autour de ces "valeurs" familiales. Mais vivant sur le sol français dont la langue et la culture diffèrent de celles des parents, et qu'ils se sont approprié à travers l'école et la vie quotidienne, les enfants se posent des questions identitaires : comment pouvons-nous nous définir ? À quel point sommes-nous différents de nos parents ? Et pourquoi ? Les questionnements concernant l'identité d'un individu peuvent préoccuper les enfants issus de la migration et ainsi nous pouvons voir apparaitre le stress d'identité.

Les enfants sont allés en Inde avec un double bagage identitaire – celui de l'Inde et celui de la France. L'usage dominant du français dans la famille a relégué la pratique d'autres langues indiennes au second plan au sein de la maison, mais les enfants ont maintenu le capital culturel qu'ils ont acquis au sein du foyer. D'après la mère, pour des raisons qui n'ont pas pu être établies, ANM ne voulait pas être scolarisé en Inde. SUN pense que son fils appréhendait de ne pas réussir à s'adapter à la vie indienne. Il est probable que cette inquiétude chez le fils se soit développée suite à ses voyages et ses séjours en Inde. Nous rappelons que, dans le cas de la FAM C, le premier enfant (ARI) ressent à peu près les mêmes appréhensions et véhicule une image négative de l'Inde. Dans le cas de la FAM A, selon le père, ANM a eu des difficultés à l'école parce qu'il ne s'entendait pas bien avec ses camarades, qui le surnomment

« *frenchie* »[196]. L'ainée s'est plus facilement adaptée à la vie scolaire et quotidienne en Inde par rapport à son frère cadet. Les deux enfants ont réussi à construire une identité indienne, ce qui était souhaité et exigé depuis longtemps par les parents, cette identité n'ayant pas pu être construite en France. Nous avons déjà signalé plus haut que le fils cadet refuse de nous parler en français lors de notre rendez-vous à Grenoble. Il préfère converser avec nous en hindi du fait que nous partageons les mêmes pratiques langagières et aussi qu'il souhaite s'éloigner de son identité française lorsqu'il discute avec un interlocuteur indien. Le fils remarque que les échanges que nous menons avec ses parents se déroulent uniquement en hindi et que, par conséquent, si nous parlons avec lui en français, nous le privons en quelque sorte de son affiliation indienne. ANM privilégie désormais la communication en hindi et présente son identité comme clairement affiliée à celle qu'il perçoit comme étant celle de ses parents.

La mère constate que la revendication d'une identité indienne par ses enfants démarre après la mort de leur père, lorsque le corps de son mari défunt a été ramené en Inde :

> (77) Quand on est rentré en Inde avec le corps de mon mari défunt, mes enfants ont eu la visite de plusieurs de leurs amis en Inde. Ils ont construit leur identité, les gens en Inde connaissent mes enfants.

Avec la décision exceptionnelle prise par les parents d'envoyer leurs enfants en Inde, qui a eu pour conséquence la séparation de la famille pendant plusieurs années, les parents ont réussi à la fois à revaloriser l'hindi au sein du foyer et à construire une nouvelle identité de sorte que les enfants puissent minimiser les problèmes issus du stress d'identité. De fait, suite à leur séjour en Inde, les enfants ont pu identifier quels étaient leurs liens avec les deux pays – le pays d'accueil et le pays de réimmersion – en parlant couramment les langues de ces deux pays, en participant pleinement à tous les évènements religieux ou culturels, et en maintenant une relation sociale dans ces deux espaces.

[196] Le terme « *frenchy* » en anglais signifie tout ce qui renvoie à la France. Mais, il existe une marque de sous-vêtement très populaire en Inde qui est appelée « *VIP Frenchie* ». Le terme « *frenchie* » a une connotation péjorative et est utilisé pour désigner des personnes qui sont françaises ou qui étudient la langue française en Inde. Le lien renvoie à un article de la presse populaire indienne à propos de la visite du Président de la République en Inde dans lequel est mobilisée cette expression : http://mindry.in/blog/2010/12/05/cops-brace-for-really-witty-jibe-using-%E2%80%9Cvip-frenchie%E2%80%9D-during-sarkozy%E2%80%99s-india-visit/, [réf. du 11 mars 2012].

5.3.2 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM D

La transmission linguistique intergénérationnelle dans la famille installée en Suède présente à peu près les mêmes caractéristiques que celles nous avons pu observer au sein de la FAM A, avant que les enfants retournent en Inde pour y être scolarisés. La transmission linguistique a commencé dans la FAM D par le biais de la communication orale en pendjabi, tout d'abord avec les ainés et ensuite avec les cadets. Plusieurs recherches (Deprez, 1994 ; Leconte, 2005) signalent que les enfants ainés sont mieux placés pour bénéficier de l'exposition à la langue patrimoniale familiale que ne le sont les puinés. De fait, la langue du pays d'accueil prend de l'ampleur dès que les enfants sont scolarisés ; et lorsque les puinés vont grandir, la langue d'accueil peut devenir l'unique langue de communication entre les membres de la fratrie, au sein du foyer, comme nous l'avons vu dans le cas de la FAM A et comme c'est le cas de la FAM D. Avec les données obtenues dans les entretiens sur la biographie et les pratiques langagières des enfants et des parents, nous pouvons inférer que la mère a parlé à ses deux premiers enfants en pendjabi et qu'il y a eu transmission linguistique. Voici les propos de la mère qui présente la langue pendjabie comme la langue dominante et unique au sein du foyer :

> (78) Ma mère est venue après et a commencé à parler en pendjabi avec les enfants. Grâce à elle, jusqu'à la naissance de JES et MAD, il y avait le pendjabi à la maison. Mais dès que la troisième fille HAR est née et que ma mère est partie, personne ne parlait plus le pendjabi à la maison.

La transmission linguistique intergénérationnelle s'opère en grande partie grâce à la présence de la grand-mère dans la maison. Le père nous dit que sa mère avait aussi séjourné pour une courte durée au foyer à Göteborg. D'après ses propos, la mère de KUL a séjourné pendant trois ans avec la famille. Ne connaissant pas la langue suédoise, celle-ci n'avait pas d'autre choix que de communiquer en pendjabi avec ses petites-enfants. La mère de KUL a été accompagnée par son mari pour son voyage entre l'Inde et la Suède, mais la mère de JAS y est venue toute seule. Nous remarquons la présence de trois personnes, mis à part les parents, qui ont contribué à la transmission linguistique en direction des enfants pendant quelques années, uniquement dans la modalité orale. Selon KUL, depuis l'inscription de ses filles à la crèche où l'on ne parle que le suédois, elle commence à parler le suédois aussi bien à l'extérieur du foyer qu'à l'intérieur de celui-ci avec ses enfants. L'arrivée d'un troisième enfant marquera aussi le départ de la grand-mère, ainsi que la disparition du pendjabi comme langue de communication au sein du foyer. Selon les informations recueillies, la troisième fille est née en 1993, alors que les deux premières avaient 5 et 4 ans. Le père confirme les dires de sa femme sur l'arrêt des pratiques dans la langue pendjabie après le départ de sa belle-mère.

D'après lui, les deux derniers enfants n'ont aucune connaissance du pendjabi alors que les deux premiers enfants ont développé une compétence dans cette langue à travers les échanges quotidiens intrafamiliaux. Le père reconnait pourtant que cette compétence est segmentée à la compréhension orale :

> (79) Parfois j'utilise des phrases simples en pendjabi, par exemple, "va me chercher la clé de la voiture" ou "va me chercher un verre d'eau". Là, ils comprennent, mais ils ne répondent qu'en suédois.

On remarquera que ces propos concernent non seulement les ainés, mais également les puinés (le troisième et le quatrième enfant), qui n'ont pourtant pas pu bénéficier pleinement d'une transmission linguistique de la part de leurs parents. Nous pouvons rappeler que JES nous a déclaré avoir une compétence en compréhension orale élevée en pendjabi et en hindi, mais qu'elle ne les parle pas, car elle pense avoir une très mauvaise prononciation dans ces langues.

La transmission de la langue écrite n'a pas été effectuée au sein du foyer. De plus, les informations récoltées auprès des parents permettent de conclure à un moment de rupture dans la transmission des langues parentales. Notre observation de la politique linguistique familiale à l'intérieur de ce foyer a révélé qu'en l'absence d'une idéologie linguistique forte des parents en faveur du maintien du patrimoine linguistique, la langue suédoise a pris la place des langues parentales dans la communication au sein du foyer et une place importante dans les répertoires verbaux des membres de la famille. Nous avons aussi remarqué une certaine ambigüité dans les prises de position du père, qui, d'une part, écarte la nécessité de mettre en place une transmission linguistique de sa langue première du fait que tous les membres de sa famille ont tous la nationalité suédoise, mais, d'autre part, regrette de ne pas pouvoir transmettre sa langue à ses enfants. Concernant l'enseignement des langues indiennes dans les établissements scolaires en Suède, on l'a vu dans le chapitre précédent, les parents expliquent les conditions contraignantes empêchant la mise en place de l'enseignement des langues de la migration, même si les enfants ont pu bénéficier de cours de pendjabi pendant une courte durée.

Pourquoi la transmission linguistique intergénérationnelle n'a-t-elle finalement pas pu se faire au sein du foyer de la FAM D ? L'argument principal apporté par les deux parents est le manque de temps du fait de leur travail qui ne leur laisse aucune liberté dans la journée. Voici un extrait de l'interview de la mère :

> (80) Nous n'avions attaché aucune importance à l'apprentissage de la langue pendjabie. Nous travaillions beaucoup à l'époque et toujours, donc nous n'avons pas eu le temps de transmettre la langue.

Rappelons que les parents de la FAM D travaillent dans leur propre magasin, une moyenne surface en libre service. Ils y sont 82 heures par semaine, ce qui inclut de travailler le dimanche. La fatigue du travail alliée à la socialisation scolaire des enfants dans un univers suédophone fait que le suédois devient la seule langue de communication entre les parents et les enfants. La mère explique ce changement de langue ainsi :

> (81) On rentrait fatigués à la maison et les enfants rentraient fatigués de leurs écoles. Et vu qu'on était fatigué, on a commencé à s'adresser à nos enfants en suédois, car de toute façon, ils nous répondaient en suédois même s'ils comprenaient un petit peu le pendjabi. De cette manière, le suédois s'est imposé comme langue principale de la maison.

La surcharge du travail pour les parents a pour conséquence une réduction des interactions avec les enfants. Ainsi, le processus de transmission linguistique n'est pas entrepris au sein de la famille. Il y a plus de trente ans, s'exprimant sur les conditions nécessaires au maintien de la langue du foyer dans les familles migrantes pour y garantir un bon climat communicationnel, Ekstrand (1980 : 409) relevait que l'école devrait former des groupes d'élèves ayant la même langue parentale et soutenir les efforts du corps enseignant en engageant des médiateurs linguistiques. Sinon, redoutait-il : « *the children will learn . . . mainly Swedish, and there will be problems of communication in the family* ». Le problème de la gestion du temps, cause principale évoquée par les parents pour expliquer la non-transmission de la langue patrimoniale, se retrouve dans la communauté immigrante russo-juive en Israël. Schwartz (2008 : 414) présente le cas de parents immigrants confrontés à peu près au même genre de problème, « *Some of the parents voiced a deeply felt dissatisfaction and disappointment with the decline in heritage language management at home due to the hardships of immigration and time pressures* ». Dans le cas de la FAM D, la gestion du temps a joué un rôle décisif dans le processus de la transmission langagière intergénérationnelle, selon les parents. Mais dans le cas de la famille russo-juive présentée par Schwartz, il apparait que la fatigue due à la journée de travail n'empêchait pas la mère de maintenir sa langue première (le russe) dans la communication avec ses enfants. Voici un extrait de l'entretien avec la mère (Kopeliovich, 2010 : 173) :

> *I don't feel tired at all when I have to speak Hebrew all day. Yet, as soon as I come back home, it [switching to Russian] is as important for me as taking my hat and shoes off . . .*

Dans le cas de cette famille, la mère qui parle hébreu toute la journée se défait de cette langue pour le russe, comme on aime enlever des chaussures pour mettre des pantoufles. Pour elle, la communication en russe est un moyen de se détendre après une journée de travail.

Contrairement aux parents de la FAM D qui considèrent le fait de maintenir la communication dans la langue patrimoniale comme un effort, la mère de cette famille en parle comme un plaisir et un délassement. La fatigue des parents due au travail ne peut pas être le seul argument expliquant l'abandon de la langue patrimoniale au sein de la famille.

Les voyages et le temps passé dans le pays d'origine n'ont pas joué de rôle dans la transmission linguistique intergénérationnelle. Du fait de leur travail de commerçants, les parents ne peuvent pas se permettre de prendre de longs congés afin d'organiser des séjours de longue durée en Inde. La fréquence des visites pour voir la famille en Inde était de tous les 4 ou 5 ans. Comme nous l'avons vu, les cinq premières années, ce sont les grands-parents qui sont venus en Suède ; il est donc probable que les voyages en Inde ont commencé à partir de la sixième année. Selon le père, les enfants anticipent leur voyage en Inde et souhaitent en profiter pour apprendre le pendjabi :

> (82) Les enfants sont très motivés et excités avant d'aller en Inde en ce qui concerne l'apprentissage de la langue pendjabie. Ils disent que cette fois-ci quand nous y allons, nous allons apprendre le pendjabi.

Ayant conscience que la transmission linguistique familiale a échoué au sein du foyer, les enfants pensent pouvoir rattraper l'apprentissage de leur langue parentale lorsqu'ils séjourneront en Inde. Mais, aller en Inde et séjourner là-bas n'a pas aidé à l'apprentissage de la langue cible ni à la socialisation dans les idiomes locaux pour les enfants, comme c'était le cas de la FAM A avant 2005. Nous verrons au contraire que les enfants de la FAM B et de la FAM C ont pu bénéficier d'une réelle socialisation dans la langue de leurs parents lors de leurs séjours en Inde.

En ce qui concerne la présence de la communauté indienne à Göteborg, pour laquelle nous pouvons apporter des réponses à l'aide des entretiens réalisés avec les parents, nous inférons que les liens entre cette communauté et la FAM D sont faibles. Cela a pour conséquence qu'il n'y a pas de socialisation des enfants dans la communauté d'origine de leurs parents, ce qui aurait pu jouer un rôle dans le maintien des langues patrimoniales. Peu soucieux de la transmission des langues premières, les parents n'ont pas tenu non plus à que leurs enfants se socialisent avec des enfants de la communauté indienne. La mère explique :

> (83) Ils n'ont aucun ami indien, car nous avons toujours vécu loin ou dans des endroits où il n'y avait pas de familles indiennes. Si l'on va au temple, il y a des enfants, mais il n'y a pas d'interaction avec les miens, je ne sais pas pourquoi. C'est vrai aussi que nous ne les avons pas non plus encouragés à voir et à fréquenter d'autres gamins indiens.

Au gouroudwara, le temple sikh, la famille croise des personnes ayant la même pratique

religieuse, la plupart originaires de l'État du Pendjab. Nous rappelons que la diversité du pendjabi est telle qu'il y a très peu de communication entre KUL et les autres personnes fréquentant le temple. Nous pouvons alors imaginer à quel point les enfants éprouvent des difficultés à établir une communication avec les enfants dont les parents sont aussi originaires du Pendjab. Au-delà de la mère qui dit ne pas savoir pourquoi il en est ainsi, nous n'avons pas non plus récolté d'informations qui nous permettraient d'avancer des raisons pour lesquelles les enfants n'ont pas été encouragés depuis leur enfance à voir et passer du temps avec d'autres enfants de la communauté indienne. Nous ne pouvons que mentionner une conversation informelle avec le père, au cours de laquelle il est apparu que celui-ci préfère vivre dans un quartier où les interactions avec des étrangers ou des gens de sa communauté sont peu importantes, pour que ses enfants puissent mieux s'acculturer et s'intégrer dans la société d'accueil. JAS pense qu'une socialisation prolongée avec des personnes de la même communauté retarderait le processus d'acculturation et risquerait d'assimiler ses enfants à des étrangers. Nous aborderons ce point un peu plus loin dans le cadre de l'aspect identitaire.

Le dernier élément qui attire notre attention concernant la transmission linguistique est le rôle jouer par les médias. Les parents parlent d'un maintien du patrimoine pendjabi à travers la radio et la télévision. L'extrait (84) est tiré d'un entretien avec la mère et le (85) d'un entretien avec le père ; tous les deux parlent de l'influence de la radio :

> (84) Ce que nous faisons à la maison, c'est que nous allumons la radio qui diffuse les programmes en pendjabi toute la journée.
>
> (85) Dans la maison, nous écoutons la radio qui diffuse des programmes en pendjabi. Pendant nos absences, la radio ne marche pas, car ils ne l'écoutent pas, mais dès qu'on entre dans la maison, on met la radio pour qu'ils l'écoutent un peu. Ils ne regardent pas *Zee TV*[197], ils ne regardent aucune émission indienne à la télévision, ils disent que c'est ennuyeux et que c'est que des navets (Rires). Ils ne regardent que des séries américaines. Je leur dis de regarder des films indiens, mais, sauf le cadet, personne n'en regarde.

Cette démarche d'écouter la radio et de faire écouter la radio à leurs enfants en langue pendjabie peut être un indice indiquant que les parents ont tenté de transmettre leur langue première à la génération qui les suit. Il est difficile de savoir s'il est possible de qualifier de telles démarches comme une mise en place d'une politique de transmission intergénérationnelle, car pour les parents et d'après eux, la transmission de la langue pendjabie à leurs enfants est inutile étant donné que ceux-ci ne retourneront jamais vivre en Inde. Lorsque nous avons interrogé les parents au sujet de la transmission de leur langue première, ils ont parlé du rôle de l'audiovisuel qui, à leurs yeux, est le dernier moyen

[197] Zee TV est le nom d'une chaine, très populaire parmi les Indiens résidant à l'étranger.

disponible pour transmettre leur patrimoine linguistique au sein du foyer. Mais les enfants ne montrent aucun intérêt pour les émissions à la télévision en langues indiennes. L'enfant puiné, âgé de 10 ans, s'assoit tout de même près de son père pour regarder des films indiens en langue hindie. La radio et la télévision peuvent apparaitre comme des moyens efficaces de transmission de la langue et de la culture à la deuxième génération, mais leur importance est relativisée dans les études sociolinguistiques, en particulier dans les contextes migratoires. En soumettant leurs enfants à l'écoute de la radio, les parents de la FAM D essaient de déléguer en quelque sorte la tâche de transmettre un patrimoine linguistique, culturel et religieux à leurs enfants. La station de radio que les parents écoutent régulièrement diffuse des émissions en langue pendjabie depuis Londres, animées par des membres de la communauté sikhe. Les programmes consistent en des chants et des discours religieux, des chansons en hindi et en pendjabi, des débats culturels et politiques sur des sujets liés à la communauté sikhe de Londres. Si la radio reste allumée toute la journée, comme le dit la mère, ou qu'elle est écoutée seulement lors de la présence des parents, selon le père, nous pensons que cela permet d'améliorer la compétence de compréhension orale et segmentée des enfants puisqu'ils l'entendent tous les jours. Afin d'éveiller l'intérêt de leurs enfants pour l'écoute de la radio, les parents y font annoncer l'anniversaire de leur mariage. Nous avons vu dans le chapitre sur la compétence segmentée que la troisième fille a pu comprendre les annonces à la radio en langue pendjabie le jour de son anniversaire. La diffusion constante des programmes en pendjabi à la radio, nous semble-t-il, a contribué à créer une image positive et valorisante de la langue auprès des enfants, malgré l'échec de la transmission linguistique dans le foyer. Nous pouvons constater ce fait au travers des regrets exprimés par les enfants de ne pas pouvoir apprendre la langue parentale, mais aussi à travers l'intérêt manifesté par les enfants. Voici à ce sujet les propos de la mère (86) et du père (87) :

> (86) Mes enfants regrettent déjà de ne pas pouvoir recevoir une éducation ou un apprentissage de notre *native language*. Les filles nous le reprochent et mon garçon, le plus petit, qui a dix ans, va me le reprocher, plus tard, comme ses sœurs.
>
> (87) Les enfants regrettent aussi de ne pas pouvoir apprendre ou parler la langue pendjabie. Ils nous reprochent de ne pas leur avoir appris. . . Je leur dis de regarder des films, d'écouter la radio et de me demander des mots quand ils ne comprennent pas.

La non-transmission engendre des regrets et de la culpabilité chez des parents. Ils considèrent qu'elle n'a pas pu être réalisée du fait de leur indisponibilité, mais aussi de l'absence d'un dispositif pédagogique à long terme dans les établissements scolaires. Nous nous contenterons donc d'établir que, dans la mesure où la langue pendjabie a été complètement reléguée au deuxième plan lors de la communication entre membres de la famille, la transmission culturelle et linguistique, aussi minimale soit- elle, a réussi à valoriser les valeurs

traditionnelles et le patrimoine auprès des enfants par l'entremise de la radio.

Selon une étude quantitative portant sur la transmission de la langue pendjabie parmi les jeunes sikhs nés en Suède, Myrvold (2011 : 84) note que le taux de cette transmission intergénérationnelle est élevé, et atteint 63 % (40 % déclarent connaitre le « *spoken Punjabi* » alors que 23 % ont une « *full literacy in the vernacular* »). 37 % des participants de cette étude déclarent n'avoir aucun savoir linguistique dans cette langue. Ces chiffres montrent que la passation de la langue pendjabie à la génération suivante a été un succès au sein de plusieurs ménages bien que les établissements scolaires en Suède ne dispensent pas de cours de pendjabi.

Quel est l'objectif des parents quant à la construction de l'identité de leurs enfants ? Leur témoignage indique qu'ils privilégient l'usage du suédois aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur du foyer. Comme vu plus haut, c'est la seule famille parmi les quatre étudiées dont les parents ont opté pour la nationalité suédoise. Ce choix peut permettre d'expliquer les arguments donnés par les parents qui valorisent le suédois et tendent à s'aligner sur les valeurs et les politiques du pays d'accueil, cela au détriment des langues patrimoniales. En dehors de la pratique religieuse que la famille a conservée, nous notons une politique linguistique familiale visant à éloigner les enfants de la communauté indienne, et relativisant l'importance des langues parentales. Le père reconnait toutefois que ses enfants font l'expérience d'un stress d'identité, puisqu'ils ont des difficultés à alterner leur rattachement à l'Inde et à la Suède :

> (88) JAS : Mais ici il peut y avoir un problème. Ils ne peuvent ni être suédois, ni indiens. Ils peuvent avoir double identification.
>
> ENQ : Voulez-vous dire une crise d'identité ?
>
> (89) JAS : Oui, il ne faut pas avoir une crise d'identité. On peut dire que l'on est suédois quand on croise un Suédois et qu'on est indien quand on voit des Indiens. On peut changer, de l'un à l'autre. Pour les enfants, il est difficile de changer ou de comprendre ces choses-là.

Pour comprendre les propos de JAS, il convient de rappeler que les Indiens, locuteurs plurilingues, construisent une identité qui se décline en identités multiples liées à une langue spécifique. Annamalai (2001 : 36) décrit ainsi la complémentarité des idiomes au sein des répertoires verbaux des locuteurs indiens :

> *The Functional distribution of languages helps the languages not to be in conflict with an individual. One language is for ethnic identity, another for business transaction, another for official dealings, another for entertainment, another for rituals and so on. Identity is not restricted to ethnic identity alone and a speaker may carry different identities in different social contexts.*

Implicitement, et selon notre interprétation, les propos de JAS illustrent cette citation. Chaque langue que JAS parle ou connait lui permet de manifester une identité spécifique en fonction de la langue employée. Avec le pendjabi au temple sikh et dans le quotidien avec sa femme, il exprime son identité religieuse et ethnique, alors qu'avec le suédois sur son lieu de travail, il affichera son affiliation à la Suède. Cependant, sa compétence segmentée dans celle-ci et son 'accent' influencé par le pendjabi révèle son identité immigrante. Il en va de même pour tous les enquêtés, notamment pour les parents. Plus loin, Annamalai dit que « *The multiple identities of a person avoid identity crisis and therefore language conflict may not arise at the personal level* »[198]. Un locuteur plurilingue, d'après l'auteur, ne manifeste pas de stress d'identité du fait qu'il peut en changer en changeant de langue. JAS peut *devenir* indien en parlant les langues indiennes et il peut devenir suédois lorsqu'il parle la langue suédoise. Il doute en revanche que ses enfants soient capables d'exprimer une identité différente en fonction d'un contexte différent, impliquant des pratiques langagières plurilingues et segmentées. Nous savons que les enfants ne parlent pas les langues parentales et qu'ils n'ont pas d'autre choix que de s'affilier à l'identité suédoise, du fait de la politique linguistique mise en place au sein de la famille et de leurs fréquentations en dehors d'elle. Selon le père, les enfants pourraient traverser une "crise d'identité", car ils ne sont pas capables de changer d'identité en utilisant une autre langue.

Les deux enfants de la FAM D, l'ainée et le dernier, que nous avons interviewés et suivis sur *Facebook*, montrent un attachement affectif à leur pays de naissance – le pays dans lesquels leurs parents ont migré et se sont installés. Nous ne trouvons pas d'indices de la présence d'un stress d'identité chez eux, la vie suédoise semble leur convenir et ils aimeraient continuer de vivre en Suède. La fille ainée ne se considère pas cependant comme entièrement suédoise, et s'attribue également une identité indienne :

> (90) . . . je ne pense pas être une Suédoise cent pour cent ou une Indienne à cent pour cent. Je suis mélangée. Je me ressens un peu plus suédoise qu'indienne, car je connais mieux la culture et langue de ce pays, mais là encore pas à cent pour cent.

Bien que dans ses pratiques langagières la langue suédoise domine, JES est consciente que ses racines sont indiennes du fait des pratiques religieuses que les parents lui ont léguées. Elle n'a guère de contact avec la communauté indienne habitant dans sa ville, et elle n'a plus aucun contact avec ses proches en Inde. Ce n'est donc, semble-t-il, qu'à travers les pratiques religieuses de ses parents, qu'elle garde un lien avec son identité liée à la culture d'origine de ses parents.

---

[198] *Ibid.*

5.3.3 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM B

La transmission linguistique intergénérationnelle au sein de la FAM B s'opère essentiellement dans la communication orale. Les parents ont clairement explicité à leurs enfants que la langue de communication familiale était uniquement l'ourdou, et la langue norvégienne n'y tient pas une place importante. À la différence de la FAM A et de la FAM D, l'ainé de la FAM B est né en Inde et avait 5 ans lorsqu'il est arrivé en Norvège. Cette courte période de sa vie avant son arrivée dans le pays d'accueil lui a permis d'acquérir une compétence en langues parentales, renforcée par sa fréquentation pendant deux ans d'une crèche en Inde. La naissance du troisième et du quatrième enfant n'a pas modifié la configuration des pratiques langagières, et n'a pas favorisé la pratique du norvégien, contrairement à ce qui s'est passé dans les FAM D et A, dans lesquelles le suédois et le français ont dominé et ont relégué les langues parentales au deuxième plan. À quoi pouvons-nous alors attribuer la réussite de la transmission linguistique au sein du foyer de la FAM B ? Il s'agit d'une politique linguistique familiale planifiée afin de permettre le maintien des valeurs traditionnelles et culturelles de la FAM B, ce qu'on ne trouve pas dans le cas de la FAM D. Au sein de la FAM B, les parents ont pu transmettre la langue patrimoniale grâce à la présence de l'un d'entre eux en permanence au sein du foyer, qui s'occupait des enfants et leur consacrait plus de temps. La mère prend en charge la responsabilité d'enseigner la langue ourdoue à ses enfants dans le foyer. Comme nous l'avons vu, l'enseignement des langues de la migration en Norvège n'est disponible qu'à partir du premier cycle en tant qu'option obligatoire ; par conséquent, il incombe aux parents de préserver la langue et la culture du pays d'origine. La mère parle brièvement de l'indisponibilité d'un enseignement des langues parentales à l'école et évoque la mise en place d'un enseignement de la langue patrimoniale à la maison :

> (91) 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 leurs langues natives.
>
> (92) Il y avait aussi des cours en ourdou et hindi que je leur ai donnés à l'occasion pour qu'ils sachent lire et écrire.

Dans l'extrait (91), la mère note qu'aucun de ses enfants n'a pu recevoir un apprentissage dans la langue ourdoue, mais mentionne des activités d'éveil aux langues. Nous n'avons pas plus d'informations sur les cours évoquées dans l'extrait (92). Il s'agissait probablement d'un enseignement de la lecture et de l'écriture en hindi ou en ourdou, à l'aide de manuels que la mère aurait apportés de l'Inde. Mais son fils RAF dit lors de l'entretien qu'il a arrêté

d'apprendre l'hindi depuis qu'il est arrivé en Norvège :

> (93) Quand j'étais petit, j'avais commencé à l'apprendre, mais depuis que je suis ici j'ai tout oublié.

Il est probable que la mère assimile la langue hindie à la langue ourdoue. Le contrat de communication passé au sein du foyer fait que les parents ont réussi à transmettre leur parler urbain originaire de la ville de leur enfance, consistant en une base hindoustani dans laquelle est inséré du lexique provenant des langues hindie, ourdoue et anglaise. Le rôle de la mère dans le processus de transmission est capital étant donné que c'est elle qui va prendre l'engagement de passer suffisamment de temps avec les enfants non seulement pour interagir en permanence dans la langue patrimoniale, mais encore en la leur enseignant. Cette transmission orale a été complétée par le mari, qui communique avec ses enfants en ourdou et qui leur consacre le plus de temps possible. Si nous comparons les activités socioprofessionnelles des couples des familles B, D et A, nous remarquons que les pères des deux dernières exercent le métier de commerçant, alors que le père de la FAM B est un ingénieur avec des heures de travail fixes qui dispose de plus de temps libre pendant le weekend. Les mères sont accaparées par leur travail, autant à l'extérieur qu'au sein du foyer. C'est notamment le cas de la mère en Suède (FAM D) alors que la mère vivant à Grenoble (FAM A) a commencé à travailler après la naissance de son deuxième enfant. En revanche, la mère de la famille installée en Norvège (FAM B) a consacré tout son temps et son énergie à élever ses enfants. Le type d'engagement professionnel de la FAM B, avec des horaires plus flexibles et la disponibilité de la mère, permet de contourner les obstacles à la transmission des langues parentales dans le foyer. En effet, l'engagement de la mère compense le fait que les langues ne sont pas enseignées à l'école, et l'absence d'une communauté indienne dans leur ville de résidence en Norvège. Le rôle de la génération des grands-parents n'est pas non plus négligeable. La grand-mère paternelle a séjourné plusieurs fois chez la FAM B. Ces séjours d'un à trois mois ont certainement contribué à la transmission des langues et des valeurs culturelles aux enfants. La famille n'hésite pas à inviter ses proches vivant en Inde à séjourner avec elle en Norvège, afin de compenser l'absence d'une communauté linguistique parlant l'ourdou dans leur pays de résidence. Les séjours de ces personnes différentes dans le foyer de la FAM B ont créé d'autres opportunités pour les enfants de pratiquer leurs langues premières. L'espace familial a donc plusieurs fonctions à cet égard : rencontrer des proches, apprendre à les connaitre, partager des expériences vécues, et tout cela dans les langues patrimoniales. Étant donné que ces proches sont originaires de la même ville, Patna, on retrouve chez les enfants des traces de ce parler spécifique de l'ourdou que nous avons déjà

évoqué dans le chapitre 3. Il s'agit de l'emploi de *ham* ("nous" en français) au lieu de *mein* ("je" en français) par les enfants. Il est possible de qualifier cet emploi de marqueur d'identité.

Les séjours en Inde des membres de la famille ont également contribué à la transmission linguistique intergénérationnelle. D'après le père, lors de ces séjours organisés tous les deux ans, la famille vit chez les proches parents de la mère et du père. Leur durée varie de deux à quatre semaines. Ils se déroulent dans des villes où l'hindi est parlé. Les enfants se socialisent sans difficulté avec leurs pairs indiens. Voici un extrait de l'entretien avec la mère :

> (94) Les enfants ont des contacts avec d'autres jeunes de leur âge, ils renouent des contacts chaque fois qu'ils y retournent. Nous allons aussi à Londres et nous connaissons beaucoup de gens là-bas.

Qui plus est, ces interactions verbales aident à enrichir et à développer la compétence dans les langues parentales. La mère pense que les séjours en Inde sont un très bon moyen pour s'approprier la langue et la culture d'origine. Concernant sa quatrième enfant, la mère utilise les séjours en Inde pour son immersion culturelle et langagière, et pour qu'elle rattrape son "retard" :

> (95) 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 avions prévu d'aller en Inde pour ZAR. Quand on est rentrés d'Inde, elle a commencé à parler en ourdou.

Nous ne savons pas exactement à quelle cause elle attribue le fait que sa dernière enfant n'arrive pas s'exprimer en ourdou alors que tous ses frères et sœurs ont grandi dans le même environnement norvégien et qu'ils ont réussi à maintenir l'ourdou dans leurs répertoires verbaux. Il est probable que l'absence de possibilité d'utiliser le norvégien a renforcé l'usage de l'ourdou et partant le développement de la compétence de ZAR dans cette langue lors de ce séjour en Inde. Les deux garçons effectuent de courts séjours chez leur grand-mère à Londres durant lesquels ils ont l'opportunité de communiquer avec leurs cousins en ourdou. Les parents ont recours à la mobilité géographique comme mode de transmission linguistique.

Un dernier mode de transmission linguistique des langues parentales dans le foyer est l'usage de la communication audiovisuelle. La mère raffole des séries pakistanaises diffusées à la télévision en langue ourdoue. Les enfants ont probablement regardé des épisodes de ces séries avec leur mère et cela les a confrontés aux langues parentales dans le foyer. La télévision a ainsi le même rôle que la radio dans la FAM D : on ne l'écoute pas forcément, mais on

l'entend. RAF dit avoir suivi des épisodes de ces séries auparavant, mais cette pratique a cessé, car il n'éprouve plus aucun intérêt pour celles-ci à l'image des enfants de la FAM D.

Les parents ont donc réussi à transmettre des éléments d'identité linguistique et religieuse à leurs enfants, qui s'identifient à la fois comme musulmans pratiquants et comme locuteurs d'ourdou comme langue première, tout en manifestant une double appartenance. Celle-ci apparait à travers l'emploi de deux langues : l'ourdou et le norvégien. À ce sujet, nous interrogeons l'ainé qui manifeste un léger stress d'identité :

> (96) Je ne sais pas moi, peut-être ressentons-nous toujours que nous n'appartenons pas à ce pays bien que nous soyons résidents ici. Je ne comprends pas : nous ne pouvons être ni indiens ni norvégiens. Nous sommes moitié moitié. Quand je vais en Inde, c'est comme une maison pour moi, mais quand je reviens ici c'est un soulagement.

Nous qualifierons de "léger", le stress d'identité manifesté par RAF, car il parvient à maintenir avec facilité sa double appartenance. Il parle les langues "officielles" des deux pays, et par conséquent, se socialiser en Inde ou en Norvège n'est pas un problème. D'où vient alors le stress ? Premièrement, comme RAF l'indique dans ses propos, il existe une interrogation de la part des membres de la famille en ce qui concerne leur affiliation avec le pays d'accueil. En utilisant la langue ourdoue et la religion comme marqueur d'identité, la famille se démarque des citoyens norvégiens par une identité différente. Mais le norvégien n'est pas perçu comme un danger potentiel. Il est simplement mis de côté et peu utilisé pour la communication familiale. La religion pratiquée par la famille est l'islam alors qu'en Norvège le christianisme est la religion la plus répandue. C'est à ce milieu, dont les pratiques religieuses et linguistiques sont différentes de celles de la famille que les membres de celles-ci ne s'associent pas entièrement. Avec la pratique du norvégien, ils ont accès à tous les domaines en Norvège. Avec l'emploi de l'ourdou, ils se renferment dans un microsome familial où il est possible de trouver un monde conforme aux valeurs traditionnelles. RAF explique que l'appartenance identitaire de sa famille oscille entre l'Inde et la Norvège. Il considère que l'Inde est sa maison, ce qui indique qu'il connait ses racines et qu'il les apprécie. En Norvège, il est "satisfait" de sa vie et il aimerait vivre là-bas toute sa vie. Mais le maintien de l'identité ethnique dans son pays de résidence n'est possible qu'au prix d'une socialisation modulée :

> (97) Pour moi, j'ai deux pays, mais ici mes parents nous ont donné une éducation telle que nous ne nous intégrons pas beaucoup avec les gens d'ici. Par exemple, ici les garçons ou les filles, se rencontrent tous les jours, ils s'invitent l'un l'autre chez eux ; ça se passe comme ça. Et puis, ici, l'environnement est hostile à l'islam, alors il est important que nous nous protégions.

Les enfants de la FAM B ne sont pas encouragés à sortir avec leurs camarades. On sait que RAF invite ses amis à sa maison, et nous l'avons vu interagir avec plusieurs de ses camarades d'origine norvégienne sur *Facebook*. Au travers des photos et des commentaires postés sur le site du réseau social, les deux garçons participent aux fêtes religieuses et traditionnelles norvégiennes, comme *Jul* (Noël) ou *Påske* (Pâques), ainsi qu'aux évènements culturels de leur commune. Le père a participé également aux fêtes de Noël au sein de son lieu de travail, dit le fils ainé en 2010. Mais, dans les entretiens, les enfants et les parents nient leur participation à la vie traditionnelle du pays de résidence. RAF explique qu'en Norvège l'interaction est libre entre les garçons et les filles, ce qui tend à différer des pratiques dictées par la doctrine religieuse à laquelle il adhère. En d'autres termes, les parents de RAF ne veulent pas que leurs enfants commencent à boire de l'alcool et à avoir des rapports sexuels, comme cela se pratique assez souvent dès l'adolescence.

La mère de la FAM D, en Suède, qui est pratiquante et de confession sikhe, évoque à peu près ce même problème de mixité sociale perçue comme une menace pour l'identité de ses enfants. Selon elle, les enfants de migrants ne sont pas autorisés par leurs parents à passer du temps avec leurs pairs d'origine suédoise dès qu'ils entrent en CM2. Nous pouvons considérer que, selon KUL, la classe de CM2 en Suède est une sorte de ligne de démarcation entre les deux groupes d'enfants. KUL fournit des exemples de plusieurs familles immigrantes, notamment de confession musulmane, qui viennent de Somalie, de Palestine, d'Afghanistan et d'Iraq, qui, selon elle, lorsqu'elles sont confrontées à des pratiques religieuses et culturelles divergentes, tentent de protéger leurs enfants de l'environnement local, ce qui restreint non seulement la socialisation des enfants, mais aussi des parents. La mère reconnait qu'une telle séparation forcée par les parents crée une polarisation et que chacun des groupes est assigné à une identité définie. Dans un article rédigé par Sapru (2006), nous notons les mêmes tendances "protectrices" de la part des parents d'origine indienne vivant à Genève. D'après l'auteure, les parents (de confession hindoue) tentent de transmettre les valeurs culturelles de leur pays d'origine à leurs enfants afin de "résister" à l'influence de la culture du pays d'accueil sur ceux-ci. Nous citons trois exemples significatifs à ce propos (*ibid* : p. 501) :

> *(i) The values that the Singhs emphasized at home included care for grand-parents, the importance of money, and Indian values concerning relations between boys and girls (premarital sex was not permissible).*
>
> *(ii) Anjali was occasionally allowed out with her friends and for organized school parties but never for late-night activities, school excursions, or sleepovers at a friend's.*
>
> (iii) *Kiran greatly resented it when she was not allowed to go for every party she was invited to, and this had been causing much unpleasantness in the house.*
>
> (Singh est le nom de la famille, ici au pluriel. Anjali et Kiran sont les prénoms des filles.

Bien que ces familles indiennes migrantes soient de confessions différentes (musulmanes et sikhe dans notre cas ; hindoue dans le cas de Sapru), on voit que les parents souhaitent transmettre des valeurs culturelles à peu près similaires à leurs enfants ainsi qu'à leur imposer les mêmes interdictions. Dans une autre étude (Lakha et Stevenson, 2001 : 260) portant sur la communauté migrante indienne à Melbourne, les mêmes appréhensions parentales sont recensées quant à l'influence de la culture du pays d'accueil : « *There is a profound anguish amongst the parental first generation about the possible losing of their children to the egocentric ways of mainstream Australian culture* ».

Pour en revenir à la FAM B et à RAF, nous dirons qu'en complément de la langue ourdoue, c'est la religion qui a contribué à la construction de son identité, ce qu'il exprime ainsi :

> (98) Et quand vous m'interviewez, je pense aussi que la formation de mon identité ne s'est pas faite en Inde et je ne me considère pas comme norvégien, mais peut-être ai-je une identité islamique.

Dans une situation où le stress d'identité se manifeste à travers une double affiliation nationale quelque peu difficile, RAF trouve une "troisième voie" dans la revendication de son identité religieuse. Il pense qu'il ne peut pas se considérer comme un Indien, car il possède peu de connaissances sur la culture indienne dans laquelle il n'a jamais reçu aucun enseignement. Nous émettons l'hypothèse que l'identité religieuse supplante l'affiliation impossible à la langue. Cette idée, qui peut paraitre polémique de prime abord, se justifie par le fait que RAF est musulman quel que soit l'espace où il évolue. Ce n'est pas son identité religieuse qui est remise en cause en Inde ou en Norvège, mais bien son identité culturelle indienne, ou norvégienne, du fait de son manque de connaissance linguistique et culturelle dans les deux pays. Une identité religieuse est maintenue et manifestée par tous nos participants. Ce processus permettant le maintien de l'identité religieuse par la population immigrante est thématisé dans plusieurs travaux. Lanza et Svendsen (2007 : 294) notent dans le cas des immigrants philippins à Oslo que « *the feast of Saint San Lorenzo Ruiz de Manilla has been celebrated with a Mass in Tagalog . . .* ». De même, Kaya (2006), prenant le contrepied des discours dominants, considère que l'identité islamique revendiquée par les jeunes musulmans en France (ou ailleurs en Europe) « n'est ni essentialiste ni radicale ». Selon l'auteur, il s'agit d'un « processus de sécularisation de l'islam en diaspora, par lequel le sentiment religieux s'individualise, se privatise, face aux besoins émergents d'individus qui subissent les impacts collectifs d'une étrangeté qui perdure »[199]. Pour lui, « la jeunesse

[199] Kaya, *op. cit*. p. 144.

diasporique se trouve affiliée à un islam bien plus symbolique que véritablement politique »[200].

Un autre élément que nous pensons utile à évoquer est le rôle de la politique éducative dans les écoles municipales en Norvège, qui s'articule autour du christianisme uniquement. Biseth (2009 : 249) signale que « *Christian values are regarded as the spine of the Norwegian education system, . . . the purpose of the education is to give the child a Christian and moral upbringing* ». La place de la religion chrétienne dans le curriculum des écoles municipales a probablement renforcé l'incitation des parents à entreprendre un enseignement pour transmettre leur religion et ses principes à leurs enfants, au sein du foyer.

5.3.4 Transmission linguistique et identité : le cas de la FAM C

La transmission linguistique intergénérationnelle au sein de la FAM C s'effectue dans les deux modalités, orale et écrite. Depuis la naissance des enfants, l'ourdou est resté la langue principale et dominante dans la communication quotidienne entre les parents et les enfants. Le premier enfant, né en Inde, a acquis une compétence segmentée en ourdou dans l'environnement où il est né. Lorsqu'il est arrivé en Finlande avec sa mère pour rejoindre son père qui y était déjà installé, ARI avait 3 ans. Les parents ont continué à lui parler en ourdou, ou plutôt le parler urbain de leur ville d'origine ; ils ont maintenu les mêmes habitudes de communication avec le deuxième enfant ASH, qui, lui, est né en Finlande. Les deux enfants ont toujours répondu à leurs parents en ourdou bien qu'ils aient été exposés à d'autres langues comme le finnois et l'anglais à l'école. La transmission linguistique à l'oral a été mise en place au sein de la maison avec succès. Le rôle des grands-parents dans la transmission du patrimoine linguistique et culturel est significatif, et nous avions noté dans le cas d'ARI que ses grands-mères paternelle et maternelle se sont occupées de lui lorsqu'il vivait en Inde. Depuis l'arrivée des enfants dans le pays d'accueil, les grands-parents paternels ont rendu une fois visite à la famille à Helsinki et ils y ont séjourné pendant un mois. Les grands-parents maternels ont également fait un séjour de deux semaines durant l'été 2010. En dehors des séjours des grands-parents, il n'y a pas eu de visites régulières d'autres proches dans le foyer de la FAM C. Cela peut être dû au fait que l'appartement n'est pas suffisamment grand pour pouvoir héberger plusieurs personnes ; par conséquent, la famille ne peut pas inviter ses proches avec la même facilité que la FAM B. Les grands-parents et les enfants sont en contact régulier par téléphone, et ils se rencontrent tous les deux ans lors de leur séjour en Inde.

---

[200] *Ibid*. p. 144.

La politique linguistique éducative finlandaise, on l'a vu, favorise l'enseignement des langues immigrantes. Toutefois, aucun support pédagogique n'a été fourni aux enfants de la FAM C en ce qui concerne la langue ourdoue dans leurs établissements scolaires. La mère de la famille s'est engagée à leur donner des cours avec les ressources disponibles au sein du foyer. Voici ses propos à ce sujet :

> (99) Pour apprendre les *natives languages*, les enfants écrivent des leçons dans des cahiers. J'ai acheté en Inde des manuels pour enseigner l'ourdou et l'hindi. 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 weekend.

Ces propos illustrent comment a été entreprise la mise en place d'un processus de transmission linguistique intergénérationnelle au sein du foyer C. Selon les dires de la mère, l'investissement demandé aux enfants n'est pas léger. Nous notons l'importance qu'accorde la mère à la transmission de l'ourdou à l'écrit. Étant donné que nous avons mené une enquête auprès de cette famille sur une période plus étendue que dans toutes les autres familles, nous avons pu nous-même assister à ces cours de langues parentales données par la mère, qui pense que l'apprentissage de la langue hindie sera utile dans le cas où la famille retournerait vivre en Inde :

> (100) Je donne des cours en hindi à l'ainé, mais il n'aime pas l'apprendre. Il dit qu'il n'en a pas besoin. Je préfère quand même qu'il apprenne l'hindi pour qu'il ne soit pas analphabète dans cette langue au cas où on rentrerait en Inde définitivement.

Rappelons-nous que, dans le cas de la FAM A, les enfants ont eu des difficultés dans les cours d'hindi à l'école, étant donné qu'ils n'avaient jamais appris cette langue auparavant. De la même manière, ERA souhaite que ses enfants apprennent les notions de base dans cette langue pour qu'ils n'aient pas de telles difficultés, sachant que l'hindi est une matière obligatoire dans la plupart des établissements scolaires en Inde. ARI n'aime pas apprendre l'hindi, car il n'en voit pas la nécessité du point de vue identitaire. Ses réponses montrent une prédilection pour la langue ourdoue :

> (101) ARI : Je préfère apprendre l'ourdou, car maman le parle.

Pour ARI, l'ourdou est le point de repère permettant de définir son identité culturelle, et cela parce que c'est la langue de sa mère. Ce garçon de 12 ans ne s'intéresse pas à l'hindi, car il ne veut surtout pas aller vivre en Inde[201]. La ressemblance entre les deux langues, l'hindi et l'ourdou, et le fait que les parents viennent de la partie de l'Inde dans laquelle l'hindi domine,

[201] ARI a une image très négative de l'Inde. Il ne souhaite pas vivre là-bas, car selon ses propres dires, « il y a trop de saletés dans la rue, les gens volent et ils parlent tous mal ». ERA explique que durant chacun de leurs séjours en Inde, ils ont vécu dans des endroits où il y a des poubelles à ciel ouvert. ARI compare la propreté des rues d'Helsinki avec l'insalubrité des rues indiennes.

ont pour conséquence que les parents se servent d'expressions en hindi dans leur communication avec leurs enfants et qu'ainsi, les références linguistiques à l'hindi favorisent le développement d'une compétence dans cette langue par leurs enfants.

Les parents retournent en Inde tous les deux ans durant les vacances scolaires des enfants. Ils séjournent principalement dans la ville d'origine des grands-parents paternels. La mère passe quelques jours avec ses enfants chez ses parents également. La durée de leur séjour varie de 3 à 4 semaines. Les enfants de la FAM C apprécient, et bénéficient pleinement de leur séjour en Inde. Parlant les langues de leurs parents, ils n'ont pas de problème pour se socialiser dans la société indienne. Il a été noté que les deux enfants ont leurs propres contacts en Inde, et des connaissances auxquelles ils peuvent rendre visite lors de leurs séjours. Le séjour et les interactions en Inde avec les proches ont ainsi contribué à la transmission des langues parentales.

Les valeurs religieuses sont considérées comme aussi importantes à léguer aux enfants que la langue, comme nous l'avons observé au sein de la FAM B. La mère a pris en charge la tâche d'apprendre l'arabe coranique à ses enfants ainsi que l'apprentissage de la prière et d'autres rites religieux pratiqués dans l'islam. Lors de leurs séjours en Inde, les grands-parents ont cherché un imam qui pourrait compléter leur apprentissage de l'arabe coranique. Celui-ci a aussi donné quelques cours en langue ourdoue, notamment à l'ainé.

La communication audiovisuelle joue un rôle important dans la transmission des langues ciblées. La famille regarde des films hindis de temps en temps, et l'ainé montre de l'intérêt pour ceux-ci. D'après la mère, il pose des questions sur les expressions et les mots qu'il entend, mais qu'il ne comprend pas, et il se renseigne également sur les évènements historiques et culturels.

À ce stade, alors que les enfants sont encore très jeunes (12 et 6 ans), il est difficile d'établir un bilan concernant leur identité. Entre les deux enfants, la différence qui jouera un rôle dans leur construction identitaire est leur degré de connaissance du finnois. Il est possible que le fils ainé n'arrive pas à se socialiser en Finlande, à l'instar de son père. La plupart de ses amis parlent en anglais, et son réseau social se développe autour de cette langue. En revanche, grâce à sa connaissance de la langue finnoise, ERA peut participer à la fête de Noël avec ses enfants dans leur école. Le premier mai, appelé *Vappu* en Finlande, est aussi fêté par la mère et ses deux enfants. Pour ces occasions, comme il est d'usage dans les fêtes traditionnelles finlandaises, les membres de la FAM C préparent des gâteaux à la maison en suivant les recettes finnoises. Les deux garçons participent aussi aux fêtes traditionnelles et religieuses

indiennes, comme la prière de l'Aïd. Selon ses dires, l'ainé souhaiterait vivre en Finlande toute sa vie. Le lien d'affinité qu'il établit avec l'Inde se manifeste à travers le cricket, un sport qu'il pratique et qu'il aime. Il est supporteur de l'équipe indienne. Enfin, il considère être indien, car sa mère l'est et qu'il parle en ourdou au sein de la famille nucléaire et élargie.

Résumé et conclusion

Dans ce chapitre, nous avons évoqué les différents processus et démarches entamés par chacune des familles pour permettre la transmission des langues patrimoniales. Nous avons aussi évoqué brièvement le stress d'identité qui prévaut dans le cas des enfants, notamment les ainés des familles. La transmission linguistique intergénérationnelle est mise en place à travers des séjours au pays d'origine et la communication audiovisuelle dans tous les cas, alors que nous notons également le rôle des proches et un apprentissage formel à l'écrit dans certains cas. Dans les quatre familles, un enseignement des langues parentales à l'école n'a pas eu lieu à l'exception de la FAM D où un tel apprentissage a été dispensé pendant une courte période aux enfants.

En l'absence de soutien éducatif de la part des instances publiques, et de supports pédagogiques, la méthode pour rendre la transmission intergénérationnelle des langues effectives est la communication orale quotidienne entre les membres de la famille. En effet, le domaine familial reste un lieu privilégié pour initier la transmission, ce qui est le cas de nos familles étudiées, en particulier lors de la communication avec les ainés. Dans trois familles sur quatre (seule la FAM D fait exception), les attitudes linguistiques des parents concernant leurs premières langues sont positives ; ils les associent à leur culture et les considèrent comme des éléments-clés dans la construction d'une identité religieuse et indienne. En ce qui concerne la FAM D, les parents ont fourni des réponses paradoxales en privilégiant le suédois comme langue unique de communication dans le foyer tout en regrettant de ne pouvoir transmettre le pendjabi à leurs enfants. Pour revenir à l'importance du domaine familial, nous estimons qu'il est fondamental pour le transfert des langues patrimoniales, car c'est le lieu dans lequel on peut "créer" et maintenir l'intérêt des enfants pour communiquer dans une seule langue. Dans le cas des familles B et C, en sus d'une transmission linguistique réalisée avec succès, les enfants utilisent la langue des parents pour communiquer entre eux, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer.

Le terrain de notre étude est marqué par des caractéristiques dites “urbaines” qui sont communes aux quatre familles. Ce sont des familles nucléaires ; autrement dit, il n’y a pas de membres de la famille élargie présents sur place et les grands-parents ne vivent pas avec la famille. Lotherington (1999 : 421) considère que « *the emergence of nuclear family organization has implications for language and cultural transmission* ». L’auteur note aussi que dans les résidences urbaines, il n’y a pas de place pour les membres âgés de la famille dont le rôle est pourtant important dans la transmission de la tradition familiale, « *in the upbringing of the children (Lasaqa (1984 : 197-199)* ». C’est, en particulier, le problème dans les foyers des familles A et C vivant en appartement. Se pose aussi le problème de la socialisation dans ces quatre pays dans lesquels les langues d’accueil ne sont pas des langues parlées en Inde. Les grands-parents ne peuvent pas habiter longtemps avec leurs enfants puisqu’ils vont éprouver d’importantes difficultés, voire l’impossibilité de se socialiser dans leur nouvel espace. Dans le cas de la FAM D, les grands-parents ont séjourné pendant trois ou quatre mois et ils ne sont jamais revenus. De même pour la FAM C, les grands-parents des deux côtés sont venus une seule fois. Quant à la FAM A, les grands-parents ne sont jamais venus en France alors qu’en Norvège la grand-mère vient séjourner régulièrement au foyer de la FAM B.

Tous les participants de notre étude manifestent une identité plurielle. Celle-ci existe au travers des diverses langues présentes dans leurs répertoires verbaux. Nous avons montré qu’un répertoire plurilingue aiderait à l’alternance identitaire des locuteurs indiens dans un espace et un contexte ayant des codes différents, comme le montre également Annamalai (2001). La première génération ne souffre pas de stress d’identité, car elle a le souvenir de son pays d’origine, dans lequel elle a passé une partie de sa vie et a donc établi un lien d’affiliation auparavant. La génération des parents peut gérer son identité et son affiliation au pays d’accueil. Mais pour la deuxième génération socialisée au quotidien dans une culture différente que celle de leurs parents, il n’est pas simple de savoir changer d’identité et de mobiliser plusieurs affiliations, comme le souhaiteraient leurs parents. Dans le cas de la FAM B, l’enfant ainé déclare son affiliation religieuse comme critère déterminant pour définir son identité, et il fait clairement le lien entre cette affiliation religieuse et le manque de connaissances linguistiques et culturelles pour pouvoir s’affilier au pays d’origine et/ou au pays d’accueil. Dans la FAM D, la fille ainée considère que son identité est partagée entre les deux cultures, qu’elle est à moitié indienne et à moitié suédoise. Les parents de cette famille privilégient et valorisent la culture suédoise, ce qui a pour conséquence que les enfants se sont dessaisis de leur patrimoine linguistique. En ce qui concerne la FAM C, nous remarquons une affinité marquée pour la Finlande de la part des enfants, sans pour autant que l’ainé parle le

finnois. Les enfants de la FAM A manifestent une identité indienne plus forte après leur séjour de plus de trois ans en Inde.

Dans tous ces cas, l'acquis de l'identité indienne a été un succès grâce à la transmission des valeurs et pratiques religieuses qui ont permis aux enfants de s'inscrire dans la tradition familiale, et de maintenir la langue patrimoniale. La transmission de la religion n'a pas seulement comme objectif de pratiquer des cérémonies sacrées, mais aussi de créer et de maintenir un lien avec le pays d'origine.

Conclusion générale

Nous avons amorcé notre travail par un certain nombre de questions récurrentes qui prennent de plus en plus de place dans le domaine de la sociolinguistique appliquée, et nous nous sommes assigné la tâche de mener cette recherche avec la rigueur scientifique nécessaire pour y apporter des éléments de réponse fondés. En s'intéressant aux pratiques langagières de familles indiennes ayant migré en Europe, nos questionnements visent à analyser les pratiques langagières et les attitudes linguistiques qui existent au sein de ces foyers. Nous nous sommes ensuite intéressé au rôle primordial de la politique linguistique familiale puisqu'elle permet, dès la première socialisation des enfants au sein de leur propre famille, la construction de leur premier répertoire verbal, et qu'elle est confrontée à une politique linguistique nationale face à laquelle elle est de facto obligée de prendre position. Comment la politique linguistique familiale fonctionne-t-elle et quelles en sont ses caractéristiques ?

Nous avons ainsi construit notre problématique autour de la mise en place par les parents d'une politique linguistique familiale au sein du foyer, en adoptant comme postulat qu'elle détermine largement les pratiques langagières familiales, la construction et l'évolution des répertoires verbaux, et en conséquence la transmission linguistique intergénérationnelle. En considérant la politique linguistique familiale comme notre principal objet d'analyse, nous avons souhaité nous pencher de manière approfondie sur les divers aspects et caractéristiques des pratiques langagières familiales.

Politique linguistique nationale, éducative et familiale

Afin mettre au jour des éléments qui nous paraissent déterminants dans la constitution des idéologies langagières qui cadrent les politiques linguistiques familiales, nous nous sommes attaché à analyser les politiques linguistiques nationales des quatre pays d'immigration des quatre familles indiennes que nous avons suivies sur plusieurs années, ainsi que la politique linguistique nationale et éducative de l'Inde. Nous résumons ci-dessous l'essentiel de notre propos et les thèses que nous défendons tout au long de ce travail.

Politique linguistique dans le pays d'origine

Nous avons relevé qu'avec ses 22 langues officielles et une trentaine de langues administratives au niveau des États fédéraux, l'Inde semble montrer un engagement sincère et véritable dans la reconnaissance et la valorisation de plusieurs langues ayant un poids démographique important. Mais, ce n'est, en fait, qu'une poignée de langues qui sont privilégiées, face à l'existence de plus de 6 600 idiomes. D'une part, il existe une classification basée sur le nombre de locuteurs pour qu'une langue soit reconnue comme telle (minimum 10 000 locuteurs). D'autre part, on relève une politique linguistique nationale visant à la propagation de la langue hindie pour permettre un développement linguistique indien et promouvoir l'idéologie nationaliste associée à la religion hindoue, comme le souligne Singh (2005 : 918 et ss). En ce qui concerne la politique linguistique éducative, une « formule à trois langues » est appliquée afin que soient apprises une langue maternelle ou régionale, une langue officielle (l'hindi) ou coofficielle (l'anglais) de l'Union et enfin une langue indienne moderne ou européenne. Dans la plupart des écoles, plusieurs langues sont enseignées selon les consignes de cette formule. L'objectif est de réduire l'écart linguistique entre le Sud et le Nord, mais il ne parait pas être atteint puisque les élèves du nord de l'Inde ne choisissent pas une langue du Sud et qu'ils préfèrent opter pour une langue européenne. De même, les élèves du sud, notamment au Tamil Nadou ou au Puducherry, n'ont pas la possibilité de choisir l'hindi, car la politique linguistique éducative n'en propose pas l'enseignement dans leurs établissements scolaires.

Politique linguistique de la famille A en France

En France, la langue française est déclarée par la Constitution de 1958, suite à une modification apportée par la Loi constitutionnelle du 25 juin 1992, comme la seule langue officielle de la République. Ce statut républicain accordé au français empêche d'attribuer des droits et un statut égaux aux langues régionales et minoritaires. La France a signé la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, mais ne l'a pas ratifiée. Au sein des établissements scolaires, en sus de la langue française, l'anglais est enseigné en tant que langue obligatoire depuis le CE1, et il existe un dispositif permettant l'enseignement d'une vingtaine de langues étrangères, de quelques langues régionales et de certaines langues immigrantes qui peuvent être dispensées dans le cadre des Elco. Une épreuve de langue hindie et de langue tamoule peut être choisie par les élèves lors du baccalauréat. Aucun

enseignement des langues indiennes n'est dispensé à l'école.

La politique linguistique familiale de la FAM A accorde une place importante aux langues indiennes. En l'absence d'une infrastructure permettant l'enseignement des langues parentales à l'école, la transmission des langues patrimoniales n'a pas pu être relayée dans un cadre scolaire. Confrontés à un risque de non-transmission linguistique et culturelle, les parents ont décidé de scolariser leurs enfants en Inde à partir de 2005. Cette politique linguistique familiale volontariste hors du commun a porté ses fruits, les enfants sont maintenant parfaitement à l'aise dans les langues de leurs parents.

Politique linguistique de la famille D en Suède

En Suède, alors que le suédois n'a pas de statut officiel dans la Constitution, il est considéré comme la langue officielle *de facto* du pays. La Suède a signé et ratifié la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* et reconnait cinq langues minoritaires : le finnois, le meänkieli, le same, le romani et le yidiche. La Suède a signé et ratifié également la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* auprès desquelles elle a pris l'engagement de protéger et de promouvoir le patrimoine des populations autochtones minoritaires. La politique linguistique éducative en Suède appelée *Hemspråk* tend à faciliter l'enseignement des langues de la migration au sein des établissements scolaires ; la condition essentielle est qu'il doit y avoir au moins cinq élèves de même origine faisant une demande pour recevoir un tel cours. Face à cette demande, la municipalité doit effectuer les démarches nécessaires pour la mise en place de ces cours, c'est-à-dire se mettre à la recherche de professeurs capables d'enseigner la langue, ce qui pose problème à la plupart des écoles. Boyd (2001) estime que l'enseignement des langues des immigrés à l'école a souffert d'une politique droitière qui a réussi à engendrer de l'animosité entre les autochtones et la communauté immigrante et qui rend difficile la mise en place d'un tel enseignement. La politique linguistique familiale de la FAM D relève d'une idéologie linguistique favorable à la langue suédoise et à la culture du pays d'accueil. Néanmoins, il apparait au travers des réponses des parents qu'ils sont tout de même sensibles à la question de la transmission de leur langue et à l'importance du pendjabi au sein de la famille. Deux enfants ont suivi des cours de pendjabi, mais les deux autres, faute de dispositifs pédagogiques disponibles au sein de leur école, n'ont pas eu cette occasion. Avec une politique linguistique familiale qui ne soutient pas les langues indiennes au sein du foyer, nous remarquons que celles-ci sont

reléguées au second plan et que leur usage est circonscrit aux parents. Le clivage entre les langues parentales et la langue suédoise a pour conséquence une perception clivée de la société d'accueil et de la société d'origine des parents, notamment pour les enfants. Les parents de la FAM D privilégient une politique linguistique en faveur de la langue suédoise, à laquelle les enfants doivent s'affilier dans un processus revendiqué d'assimilation. Toutefois, au cours des quelques mois durant lesquels a été menée notre étude, nous avons pu percevoir une sorte de regret, aussi bien pour les parents que pour les enfants, de ne pas pouvoir communiquer en pendjabi.

Politique linguistique de la famille B en Norvège

En Norvège, la langue norvégienne est considérée comme la langue officielle *de facto*. Ce pays abritant une centaine de dialectes est un véritable « laboratoire sociolinguistique », comme le souligne Trudgill (1995). La Norvège est signataire de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, et l'ayant ratifiée, elle reconnait quatre langues minoritaires sur son territoire, le same, le kven, le romani-norvégien et le rromani. La Norvège est également signataire de deux autres traités du Conseil de l'Europe - *Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant* et *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*. L'un des principaux débats concernant les langues est de déterminer laquelle des deux variétés principales de la langue norvégienne, le bokmål et le nynorsk, doit être considérée comme dominante. La politique linguistique éducative favorise l'enseignement des langues immigrantes dans les établissements scolaires, mais cet enseignement est réservé aux élèves nouvellement arrivés. Dès que ces élèves développent une compétence suffisante pour suivre les cours en norvégien, l'instruction en langue parentale prend fin. L'objectif d'un tel enseignement est de développer une compétence en norvégien et de faciliter l'intégration scolaire des enfants tout en maintenant et valorisant leurs langues et cultures d'origine. Il existe aussi d'autres activités scolaires dans lesquelles les enfants sont encouragés à utiliser ou à s'initier à la langue de leurs parents. Néanmoins, il n'existe pas de cours de langues de la migration avant l'entrée au collège. La municipalité peut faciliter la mise en place de cours dans les écoles à condition qu'il y ait quatre ou cinq élèves qui souhaitent suivre un cours dans telle ou telle langue parentale. Les mêmes conditions qu'en Suède doivent être remplies pour que ces cours soient mis en place et le même problème se pose concernant le manque de professeurs suffisamment qualifiés pour pouvoir les dispenser. La politique linguistique familiale des parents de la FAM B accorde une

place importante à l'emploi de la langue ourdoue dans le foyer. Malgré l'absence d'instruction de cette langue à l'école, les enfants de la FAM B montrent une compétence adéquate pour communiquer avec leurs parents et avec leurs proches en Inde dans la langue ourdoue. La transmission linguistique intergénérationnelle dans le foyer s'appuie à la fois sur la communication orale et des manuels fournis par la mère. La politique linguistique familiale promeut également l'anglais et le norvégien, les langues que les enfants apprennent à l'école et dont ils se servent dans plusieurs activités, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer.

Politique linguistique de la famille C en Finlande

La Finlande est le seul pays officiellement bilingue parmi les quatre étudiés : le finnois et le suédois sont langues officielles. Dans la Constitution finlandaise de 2000, il est stipulé que ces deux langues sont les langues nationales du pays. La Finlande a aussi signé et ratifié la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* et le *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*. Les langues nationales sont enseignées obligatoirement dans toutes les écoles. La politique linguistique finlandaise se montre favorable à l'enseignement des langues minoritaires en général, et tend à apporter son aide à la communauté immigrante au sein des écoles. Les conditions d'accès à l'enseignement des langues parentales sont à peu près les mêmes qu'en Suède : avoir au moins quatre élèves volontaires, mais, de plus, chaque municipalité peut faire une demande de subvention pour la mise en place de tels cours. Alors que les conditions sont peu favorables à leur organisation, plusieurs centaines de municipalités se sont mobilisées dans la mesure du possible pour pouvoir offrir une instruction partielle dans leurs langues aux migrants. Elles effectuent les démarches pour faciliter et encourager cet enseignement, mais se heurtent aux réalités organisationnelles des établissements. La politique linguistique familiale au sein de la FAM C accorde une grande importance à la langue ourdoue. Nous observons aussi que les attitudes linguistiques des parents divergent au sujet de l'enseignement de l'ourdou ou de l'hindi à leurs enfants. Le père, YAS, pense qu'il n'est pas nécessaire de les transmettre ; par ailleurs, il n'est pas favorable à la scolarisation des enfants dans un milieu finnophone. Pour lui, l'anglais est la seule langue qui doit être apprise. La mère, ERA, n'est pas du même avis et elle fait de son mieux pour que les langues indiennes et les valeurs religieuses soient transmises à ses enfants. Elle se charge d'enseigner l'ourdou et l'hindi à ses enfants dans le foyer et avec ses propres supports pédagogiques. Bien que ne partageant pas la même opinion que sa femme, le père ne s'oppose ni à l'enseignement des langues indiennes à la maison, ni à

l'inscription de leur deuxième enfant dans une crèche finnophone. Son rôle dans la transmission de la langue et des valeurs culturelles est tout aussi capital, car il s'est toujours adressé à ses enfants dans sa langue première et les éduque selon les normes dont il a lui-même hérité.

Apports et résultats

L'impact des études sociolinguistiques sur la vie et les comportements des locuteurs étudiés est rarement pris en compte dans les recherches, qui n'ont que rarement comme objectif d'apporter des améliorations dans la vie de ceux-ci. Nous avons voulu quant à nous nous confronter à cette dimension à la fois scientifique et éthique en nous posant la question de savoir comment la sociolinguistique pouvait contribuer à la connaissance émique des pratiques langagières familiales au sein des foyers migrants, et quels pouvaient être les apports de ce type d'étude pour la vie quotidienne des locuteurs. En d'autres termes, est-ce que ces familles peuvent bénéficier de ces études et comment ?

L'un des premiers apports de cette étude est d'avoir sensibilisé les participants aux thèmes de la transmission des langues patrimoniales, des pratiques langagières familiales, et au rôle de l'école dans l'enseignement des langues parentales. Par le biais des questionnaires, des entretiens, et des méthodes ethnographiques, nous avons peut-être déclenché ou suscité de l'intérêt pour les langues patrimoniales aussi bien chez les parents que chez les enfants. Dans le cas de la famille A, rencontrée en 2003, nous avons été invité à de nombreuses reprises dans le foyer, afin de pouvoir y collecter des données, mais aussi pour des rencontres plus informelles ; la plupart du temps, le sujet de notre discussion avec les membres de la famille était l'importance de la langue patrimoniale. La décision d'envoyer les enfants en Inde pour qu'ils y soient scolarisés n'avait jamais été évoquée lors de ces discussions et lorsque les parents nous l'ont annoncée, nous avons été surpris. Les parents n'ont jamais évoqué de regrets de ne pas avoir pu transmettre leurs langues à leurs enfants. Il semblait qu'ils assumaient la présence de deux groupes linguistiques à l'intérieur du foyer – celui des parents en haryanvi/hindi et celui des enfants en français. Nous ne sommes pas parvenu à comprendre pourquoi cette politique linguistique familiale hors du commun et en faveur des langues parentales a été mise en place alors que "tout allait bien" selon eux. Nous ne prétendons pas avoir influencé la politique linguistique familiale grâce à nos fréquentes visites en tant qu'enquêteur dans le foyer, mais nous notons tout de même qu'une conscience linguistique

s'est développée au cours de cette période. Il est probable que notre démarche de recherche ait renforcé l'intérêt des parents pour les dimensions sociolinguistiques de leur vie quotidienne, et que la transmission du patrimoine linguistique et culturel à leur progéniture soit devenue un objectif primordial.

Dans le cas de la FAM D, lors de notre première rencontre avec le père, celui-ci s'est présenté comme un Suédois et a relativisé l'importance du pendjabi dans sa vie et dans la vie de sa famille. Lors d'une conversation téléphonique entre la mère de la FAM D et la professeure, responsable de notre séjour en Suède, celle-ci lui a expliqué la portée et les enjeux de notre enquête à Göteborg. Les parents ont ensuite été coopérants et ont parlé de la vie d'autres groupes d'immigrants en Suède et des enjeux liés à l'intégration à la société d'accueil. Lors des dernières entrevues, la mère de la FAM D considérait que notre étude devrait signaler aux autorités éducatives la nécessité d'avoir une politique éducative plus efficace que l'actuelle pour permettre le maintien des langues parentales. Les propos de la mère montre qu'elle avait saisi les enjeux pratiques de la sociolinguistique et comment celle-ci peut jouer un rôle important et faire entendre la "voix" des familles immigrantes.

Au sein des foyers de la FAM B et de la FAM C, dans lesquels tous les enfants parlent les langues de leurs parents, notre recherche a déclenché un débat passionné entre les parents, à la fois sur la place des langues *natives* et des langues d'accueil et sur le maintien ou l'évolution de l'identité des enfants. Alors que les parents de la FAM B partagent la même vision et se sont mis d'accord pour mettre en place une même politique linguistique familiale, les parents de la FAM C expriment des points de vue très divergents l'un de l'autre. Dans la perspective méthodologique du "contrôle des données par les participants" (*member-checking*), nous avons fait relire aux parents de la FAM B et de la FAM C nos observations au sujet de la compétence segmentée de leurs enfants. Ils ont apprécié cette démarche et le texte produit, et ont parlé à leurs amis et à leurs proches des éléments qu'ils avaient trouvés intéressants. Le père de la FAM B a raconté à des membres de sa famille vivant en Inde que ses propres enfants ne connaissaient pas le terme désignant la purée de pommes de terre en ourdou dialectal bihari, alors qu'ils en mangent régulièrement. La mère de la FAM C fait part à ses amies indiennes à Helsinki qu'elle n'avait jamais réalisé auparavant que ses enfants ne connaissaient pas les termes culinaires pour désigner les plats et les aliments, et qu'ils utilisaient des déictiques pour les désigner. Les parents de ces deux familles ont alors modifié leurs pratiques langagières en profitant des repas pour produire les appellations spécifiques des plats indiens dans leur langue première.

Les résultats de cette étude montrent tout d'abord que la langue première des parents s'est

maintenue entre tous les conjoints. Les pères des familles A et D sont installés dans leur pays d'accueil depuis vingt-cinq et vingt-six ans, et ceux des familles B et C depuis une dizaine d'années - les parents ont réussi à maintenir leurs idiomes lors de la communication entre eux au quotidien. Ils partagent à peu près les mêmes langues premières, hormis ceux de la FAM D, dans laquelle les deux parents parlent différentes variétés du pendjabi. Cette homogénéité linguistique des parents en ce qui concerne leurs langues premières leur a permis de la transmettre à leurs enfants. En sus de cette homogénéité linguistique, les parents partagent la même religion et sont issus de la même caste, ce qui joue en faveur de la construction d'une identité linguistique et culturelle similaire pour les enfants.

La première socialisation prend place au sein même du foyer, et celle-ci est déterminante pour que la transmission des langues parentales aux enfants soit menée à bien. Nous avons observé que si l'un des parents passe plus de temps avec les enfants, il est probable que les enfants s'approprieront la langue de leurs parents. Dans le cas de la FAM B, la mère a passé plus de temps avec ses enfants et elle a donc eu l'opportunité de leur transmettre sa langue et d'autres valeurs familiales. Dans les autres cas, dès que les mères ont commencé à travailler à l'extérieur du foyer dans la langue du pays d'accueil, et que leurs enfants ont commencé à être scolarisés dans la même langue, les pratiques langagières familiales ont changé et les membres ont privilégié l'emploi de la langue du pays d'accueil dans le foyer. Dans la FAM C installée en Finlande, le finnois commence à faire son apparition au sein du foyer du fait de la communication dans cette langue entre la mère et le puiné. Cependant, le père de la famille C, qui est resté à la maison pendant une longue période suite à son licenciement, a ainsi eu l'occasion de passer plus de temps avec ses enfants. Celui-ci ne s'adresse à ses enfants qu'en ourdou et très peu dans d'autres langues. Au sein de la FAM D, le suédois est devenu langue unique de la communication familiale ; dans la FAM A, le français avait le même statut avant 2005. Les parents de la FAM D ne voient leurs enfants qu'à partir de 21 heures, après avoir fermé leur magasin, et à partir de 20 heures le dimanche. Les enfants passent du temps au magasin durant la journée et le weekend, un lieu dans lequel le suédois domine. Ainsi, au sein de ce foyer, la langue parentale ne s'est pas maintenue dans la communication entre les parents et les enfants. En revanche, les pères des autres familles (A, B et C) sont souvent libres durant le weekend qu'ils passent avec leurs enfants. Nous en tirons la conclusion que la possibilité d'employer les langues parentales est plus élevée pour les enfants dont les parents sont disponibles.

La langue de travail des parents détermine le degré d'emploi des langues patrimoniales au foyer. Dans le cas de la FAM A et de la FAM D, le français et le suédois sont les seules langues

de travail ; ainsi, ces deux langues ont été valorisées dans chacun des foyers. Au contraire, dans les ménages de la FAM B et de la FAM C, ce n'est ni le norvégien ni le finnois qui occuperont cette place pour les pères, pour lesquels l'anglais est la langue du travail. En conséquence, l'ainé des enfants en Finlande ne s'intéresse pas au finnois et pense qu'il travaillera plus tard en utilisant la langue anglaise à l'instar de son père. La mère dans la FAM C, le finnois étant la langue principale de son lieu de travail, a privilégié le finnois au sein de son foyer en inscrivant son deuxième enfant dans une crèche finnoise. Quant aux enfants en Norvège, ils fréquentent tous des écoles où la langue principale est le norvégien, mais aucun d'entre eux ne l'emploie dans le foyer. L'anglais émerge comme une langue importante autant pour les loisirs que dans les autres activités menées par les ainés, à l'image de leur père.

Nous avons également remarqué l'existence de pratiques religieuses au sein de toutes les familles étudiées, notamment pour les parents. Les Indiens ont la réputation de montrer une affiliation religieuse marquée (Tyagi, 2004). Au sein de la diaspora indienne, la religion joue un rôle important dans la valorisation de la culture d'origine (Sapru, 2006 ; Lakha et Stevenson, 2001). Dans le cas des FAM B et C, la religion a renforcé le maintien des pratiques des langues parentales ; de plus, elle a contribué à la compréhension et à la construction de l'identité culturelle des enfants, qui combinent affiliation religieuse et affiliation aux pays d'origine des parents. Dans les foyers des FAM B et C, la langue ourdoue est restée dominante, et a résisté à la présence de la langue du pays d'accueil et de la langue anglaise. Son maintien a été assuré non seulement par la politique linguistique familiale en sa faveur, mais aussi parce que celle-ci permet de créer et de maintenir des valeurs culturelles musulmanes dans les deux foyers. RAF, l'ainé de la FAM B, remet en cause son affiliation tant à l'Inde qu'à la Norvège et qualifie son identité, islamique. Il pense de ne pas avoir de connaissance culturelle et linguistique du pays de ses ancêtres et signale que ses valeurs culturelles ne lui permettront pas d'assimiler la culture norvégienne. En ce sens, il ne se considère ni comme un Indien ni comme un Norvégien. En parlant l'ourdou avec ses parents et au sein de la fratrie, RAF s'identifie en tant que musulman et indien, à l'image des musulmans indiens vivant dans le nord de l'Inde, pour lesquels l'ourdou est devenu le symbole identitaire de la communauté musulmane. ARI, l'ainé de la FAM C, a reçu un enseignement des valeurs religieuses et a développé un lien affectif avec la langue ourdoue. Les enfants des deux foyers ont conscience qu'ils doivent s'aligner sur la religion de leurs parents et sont par conséquent enclins à employer l'ourdou avec un double objectif : s'identifier en tant que musulman et s'aligner sur l'identité de leurs parents. Nous ne trouvons pas néanmoins des tendances religieuses aussi marquées auprès des enfants des FAM A et D. L'impact de la religion sur la construction de l'identité est minimal dans le cas de ces enfants. Ils ne possèdent pas de compétences

linguistiques dans la langue sacrée (le sanscrit ou le pendjabi ancien). Dans le cas de la FAM A, aucun temple hindou n'existant à Grenoble, il n'y pas de moments de rassemblement pour la communauté hindoue, ce qui aurait pu permettre de valoriser les langues parentales auprès des enfants. Cependant, les pratiques religieuses des parents ont joué un rôle considérable dans la transmission d'une identité hindoue à leurs enfants dès que ceux-ci ont commencé à vivre en Inde. La religion des parents n'a pas pu permettre d'instaurer la pratique des langues parentales dans le foyer en France, mais elle a donné un sens identitaire aux enfants. Les parents de la FAM D amènent leurs enfants régulièrement au gouroudwara, un temple sikh, où les enfants ont pu apprendre le déroulement de divers rituels et cérémonies religieuses. Alors qu'ils ne parlent pas le pendjabi, ils comprennent probablement quelques termes présents dans les chants religieux, ainsi que les activités sacerdotales en cette langue.

Présence de l'anglais chez les participants

Tous les parents de nos familles indiennes accordent une importance très élevée à l'apprentissage de l'anglais par leurs enfants. À Grenoble, la FAM A les a inscrits dans une école où les cours sont principalement dispensés en anglais. À Helsinki, l'ainé est envoyé dans une école où toutes les matières sont enseignées en anglais, à l'exception des cours de musique, de finnois et de religion. En Norvège, les enfants ont d'abord été inscrits dans une crèche anglophone, avant d'aller dans une école norvégienne. En Suède et en Norvège, les enfants apprennent l'anglais à l'école. Il faut noter que l'anglais a la même importance pour les parents indiens, qu'ils soient immigrants ou qu'ils vivent en Inde. Ainsi, si les parents n'avaient pas émigré dans des pays européens, ils auraient privilégié en Inde l'apprentissage de l'anglais par leurs enfants, de la même manière qu'ils l'ont fait en Europe. L'anglais est perçu par les parents comme une langue à la fois internationale et un substitut à leur langue première. Cette langue est donc un outil permettant de faire carrière dans différents pays et de maintenir un lien avec l'Inde de plusieurs manières. Les enfants de la FAM A ont pu s'intégrer au système indien grâce à leur connaissance préalable de l'anglais. D'après le père de la FAM D, l'anglais sert à ses enfants pour communiquer en Inde. Pour les enfants des familles B et C, l'anglais est une langue supplémentaire dont ils peuvent aussi se servir pour construire leurs propres réseaux sociaux et leur identité indienne.

Le stress d'identité

Nous nous sommes particulièrement intéressé à l'identité de nos participants de la deuxième génération. Nous avons proposé de parler de stress d'identité plutôt que de crise d'identité ; cette dénomination renvoie en effet plutôt à un manque d'identité, à une perte de repères, alors que la notion de stress d'identité met l'accent sur la présence d'une identité spécifique à un individu, mais à laquelle ce dernier ne peut s'affilier. Du point de vue des membres du groupe ou de la culture visée, il lui manquerait certains traits langagiers et culturels essentiels pour que l'affiliation soit reconnue comme légitime. Le stress d'identité semble inexistant ou faible dans le cas de nos participants enfants. En dehors de la famille D, tous les enfants sont parfaitement bilingues dans leurs langues patrimoniales ; ils sont ainsi capables d'alterner leur identité par l'intermédiaire des langues européennes ou indiennes. Ils ont noué un réseau social au travers de ces langues différentes dans les deux pays – ceux de leurs parents et ceux de leur résidence ; bien que leurs compétences linguistiques soient segmentées, un lien avec la culture patrimoniale s'instaure par la participation active des enfants aux fêtes religieuses indiennes, mais aussi aux traditions locales comme Noël (dans toutes les familles), *Vappu* (en Finlande), *Påske* (en Norvège). Dans le cas de RAF, il se dénie à la fois une identité indienne et norvégienne ; on peut dire qu'il éprouve un stress d'identité que l'on caractérisera de "léger". Les enfants de la FAM D, ne parlant aucune langue indienne et n'ayant plus de contact avec l'Inde, n'ont plus besoin de se réclamer de l'identité indienne. Ils sont suédois par nationalité et ne se sentent pas stigmatisés.

La compétence segmentée par domaine

L'étude sur la compétence segmentée par domaine de nos participants relève des travaux effectués par Blommaert (2010, 2005) d'un point de vue d'une sociolinguistique qui met la mobilité au centre de ses réflexions. Nous avons examiné le répertoire multilingue segmenté de chacun de nos participants en le mettant successivement en rapport avec l'espace, le contexte, la polycentralité engendrée par la mobilité et enfin avec les notions d'échelle et les ordres d'indexicalité. À travers chacun de ces prismes, nous avons vu que la notion de compétence segmentée est nécessaire pour comprendre les aspects sociologiques et fonctionnels de la compétence langagière. Non seulement nous avons réussi à cerner pourquoi telle compétence dans telle langue (compréhension orale uniquement en arabe coranique pour

les familles B et C) est requise, mais aussi quel genre de compétence linguistique est légitimé aux yeux de nos participants (le rôle de l'accent). La polycentralité et l'indexicalité ont permis de comprendre les caractéristiques de l'idéologie linguistique dans le processus d'acquisition d'une compétence langagière. Tous les participants manifestent des compétences linguistiques assez variées et inégales dans chacune des langues de leurs répertoires verbaux. Dans les langues du travail pour tous les parents, la compétence linguistique segmentée est complètement fonctionnelle. Les pères des familles A et D n'écrivent pas en français et en suédois, mais ils gèrent leurs affaires uniquement dans ces langues locales. La compétence en anglais pour le père de la famille C relève de son domaine scientifique. La compétence segmentée est particulièrement utile pour les enfants de la deuxième génération, qui ont pu renouer les contacts avec leurs pays d'origine (FAM A), et qui peuvent mener des activités de socialisation, aussi bien en Inde qu'en Europe (FAM B et C).

Pistes à explorer

Les études sur les pratiques langagières des communautés immigrantes minoritaires basées sur une approche ethnographique rigoureuse et approfondie sont rares et elles sont considérées comme peu représentatives. Mais nous avons montré qu'elles peuvent apporter d'importantes informations sur le vécu et le ressenti des familles. Il incombe donc aux chercheurs d'entreprendre de telles études dans les communautés quelque peu en marge de la société, afin que leurs résultats puissent compléter et nuancer ceux obtenus par les études quantitatives. Nous espérons avoir démontré que l'approche ethnographique permet d'apporter des informations sur les pratiques langagières familiales que les études quantitatives ne peuvent pas fournir.

La mise en œuvre des répertoires multilingues segmentés au sein des communautés migrantes reste peu documentée (Blommaert *et al.*, 2005 ; Blommaert, 2010 ; Dyers, 2008 ; Haque, 2011b). Nous estimons qu'il existe tout un monde à explorer. Il serait intéressant de mener d'autres études portant sur le répertoire verbal segmenté des jeunes enfants issus de la migration, et d'étudier comment le fait de le posséder influe sur leurs interactions langagières au quotidien, sur leurs attitudes, leur identité et leur rapport aux langues et au langage en général.

La politique linguistique familiale est un thème émergent de la sociolinguistique contemporaine (Schwartz, 2010). Mis à part les travaux de Deprez qui ont largement

contribué à diffuser la notion dans les travaux francophones, peu de recherches sont disponibles sur ce thème. Nous espérons avoir montré sa pertinence pour étudier et théoriser les pratiques langagières, et la nécessité qu'il y a de la prendre en compte pour saisir au mieux les choix linguistiques opérés au sein de la famille. De même, il nous semble que la nature presque toujours conflictuelle des rapports entre les politiques linguistiques familiale et nationale ne doit pas être sous-estimée, et ce conflit nécessite une attention toute particulière. Le point de vue des migrants ne doit pas être occulté dans les discours sur les aspects linguistiques de l'intégration.

Nous espérons enfin que notre étude suscitera d'autres recherches sur les pratiques langagières familiales des familles d'origine indienne, notamment en Europe, à l'aide des outils que nous avons employés et avec d'autres permettant d'améliorer le recueil et la fiabilité des données. Comment valoriser le plurilinguisme au quotidien ? Comment obvier au monolinguisme des États-nations ? Nul ne peut contester qu'il faille continuer de creuser ces questions auprès des communautés bilingues elles-mêmes.

Bibliographie

Abidi S.A.H., Gargesh R., 2008, « Persian in South Asia », pp. 103-120, *in*, Kachru B.B., Kachru Y., Sridhar S.N., éds, *Language in South Asia*, New York, Cambridge University Press.

Agha A., 2007, *Language and social relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

Agnihotri R.K., 2001, « English in Indian education », pp. 186-209, *in*, Daswani C.J., éd, *Language education in multilingual India*, New Delhi, UNESCO.

Agnihotri R.K., 1987, *Crisis of Identity : Sikhs in England*, New Delhi, Bahri Publications.

Agnihotri R.K., Khanna A.L., 1997, *Problematizing English in India*, New Delhi, Sage Publications.

Akhtar S., 2000, *Urdu adab ki Mukhtasar Tareen Tareekh (Urdu) or Briefest History of Urdu Literature*, Lahore, Sang Meel Publications.

Alam M., 1998, « The Pursuit of Persian : Language in Mughal Politics », *Modern Asian Studies*, 32, 2, pp. 317-349.

Annamalai E., 2001, *Managing Multilingualism in India : political and linguistic manifestations*, New Delhi, Sage Publications.

Arendt H., 1958, *The human condition*, Chicago, University of Chicago Press.

Austin G., 2009, « Language and the constitution : the half-hearted compromise », pp. 41-92, *in*, Sarangi A., éd., *Language and politics in India*, New Delhi, Oxford University Press.

Baker C., 1988, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters Limited.

Bakhtin M., 1981, *The Dialogic Imagination : Four Essays*, éd. Holquist M., trad. du russe par C. Emerson et par M. Holquist, Austin, University of Texas Press.

Beoku-Betts J., 1994, « When black is not enough : doing field research among Gullah women », *National Women's Studies Association Journal*, 6, 3, pp. 413–433.

Berten A., 1991, « Modernité et postmodernité : un enjeu politique ? », *Revue philosophique de Louvain*, Quatrième Série, 89, 81, pp. 84-112.

Billiez J., 2002, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *Ville-Ecole-Intégration*, Septembre, 130, pp. 87-101.

Billiez J., 1985, « Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques », *International Journal of the sociology of language*, 54, pp. 41-56.

Billiez J ., Krief K., Lambert P., *et al*., 2003, *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, Rapport de recherche remis à l'Observatoire des pratiques langagières, DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication.

Billiez J., Trimaille C., 2001, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et Société*, 4, 98, pp. 105-127.

Biseth H., 2009, « Democracy and education in a multicultural Scandinavia : what mandate is designated to educators », *Intercultural Education*, 20, 3, pp. 243-254.

Blanchet A., Gotman A., 2005, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, sous la direction de François de Singly, Barcelone, Armand Colin.

Blommaert J., 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, CUP.

Blommaert J., 2009, « Language, Asylum, and the National Order », *Current Anthropology*, 50, 4, pp. 415-441.

Blommaert J., 2007, « Sociolinguistics and Discourse Analysis : Orders of Indexicality and Polycentricity », *Journal of Multicultural Discourses*, 2, 2, pp. 115-130.

Blommaert J., 2005, *Discourse : A Critical Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

Blommaert J., 2003, « Commentary : A sociolinguistics of globalization », *Journal of Sociolinguistics*, 7, 4, pp. 607- 623.

Blommaert J., Collins J., Slembrouck S., 2005, « Spaces of Multilingualism », *Language and Communication*, 25, pp. 197-216.

Blommaert J., Rampton B., 2011, « Language and Superdiversity », *Diversities*, 13, 2.

Bonnet F., 2008, « La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête », *Genèses*, 4, 73, pp. 57-74.

Bose S., Jalal A., 1998, *Modern South Asia : History, Culture, Political Economy*, London, Routledge.

Bouju J., 1990, « Pratiques économiques et structures sociales. Exemples dogon au Burkina Fasso », pp. 155-166, *in*, Fassin & Jaffré, éds, *Sociétés, développement et santé*, Paris, Ellipses.

Boulard G., 1999, « L'ordonnance de Villers-Cotterêts : le temps de la clarté et la stratégie du temps (1539-1992) », *Revue Historique*, 1, 123, pp. 45-100.

Bourhis R.Y., 1982, « Language policies and language attitude : Le monde de la Francophonie », *in*, Ryan E.B., Giles H., éds., *Attitudes towards language variation*, London, Edward Arnold.

Bourhis R.Y., Moïse L.C., Perreault S., *et al*., 1997, « Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach », *International journal of psychology*, 32, 6, pp. 369-386.

Boxer D., 2002, *Applying Sociolinguistics. Domains and face-to-face interaction*, Amsterdam, John Benjamins.

Boyd D., Heer J., 2006, *Profiles as conversation : Networked identity performance on Friendster*, Proceedings of the Thirty-Ninth Hawai International Conference on System Sciences, Los Alamitos, CA, IEEE Press.

Boyd S., 2001, « Immigrant languages in Sweden », pp. 177-192, *in*, Extra G., Gorter D., éds, *The other languages of Europ*e, Clevedon, Multilingual matters.

Boyd S., 1993, « Immigrant minority languages and education in Sweden », pp. 273-284, *in*, Extra G., Verhoeven L., éds, *Ethnic Minority Languages in Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.

Boyd S., 1985, *Language Survival : A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*, Thèse en linguistique, University of Gothenburg.

Brewer J.D., 2000, *Ethnography*, Buckingham, Open University Press, 2005.

Bright W., 1966, *Sociolinguistics : Proceedings of the ULCA Sociolinguistics Conference,* The Hague, M & Co.

Brunot F., 1937, « La Révolution et l'Empire, Première Partie, Le français langue nationale », *in*, *Histoire de la langue française : des origines à 1900*, Tome IX, Paris, Librarie Armand Collin.

Brunot F., 1905, « De l'époque latine à la renaissance », *in*, *Histoire de la langue française : des origines à 1900*, Tome I, Paris, Librarie Armand Collin.

Bucken-Knapp G., 2003, *Elites, language, and the politics of identity : the Norwegian case in comparative perspective*, Albany, State University of New York Press.

Bull T., 1995, « Language maintenance and loss in an originally trilingual area in North Norway », *International Journal of the sociology of Language*, 115, pp. 125-134.

Burbano-Elizondo L., 2006, « Regional variation and identity in Sunderland », pp. 113-128, *in*, Omoniyi T., White G., éds, *The sociolinguistics of Identity*, Continuum, London.

Cabau-Lampa B., 2007, « Mother tongue plus two European languages in Sweden : unrealistic education goal ? », *Language Policy*, 6, pp. 333-358.

Calvet L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, 1999.

Calvet L.-J., 1994, *Les voies de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.

Campbell D.T., Fiske D.W., 1956, « Convergent and Discriminant Validation by Multitrait Multidimensional Matrix », *Psychological Bulletin*, 56, pp. 81-105.

Carr D., 1986, *Time, narrative, and history*, Bloomington, Indiana University Press.

Cerquiglini B., 1999, *Les langues de la France*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

Chaturvedi M.G., Mohale B.V., 1976, *The position of languages in school curriculum in India*, New Delhi, NCERT.

Collins J., Slembrouck S., 2007, « Goffman & globalization : Participation frames and the spatial & temporal scaling of migration-connected multilingualism », *Working Papers in Urban Language and Literacies*.

Coste D., Moore D., Zarate G., 2009, *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coward H., 1999, « Hindus in Canada. Research on Immigration and Integration in the Metropolis », *Working Paper Series*.

Cowie C., 2007, « The accents of outsourcing : the meanings of "neutral" in the Indian call centre industry », *World Englishes*, 26, 3, pp. 316-330.

CRDP des pays de la Loire, 1994, *Enseignement de Langue et Culture d'Origine*, *Guide Pratique*, Nantes, CRDP des pays de la Loire.

Creswell J.W., 1998, *Qualitative Inquiry and research design : Choosing among five traditions*, CA, Sage.

Cross R., 2009, A sociocultural framework for language policy and planning, *Language Problems & Language Planning*, 33, 1, pp. 22-42.

Curdt-Christiansen X.L., 2009, « Invisible and visible language planning : ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec », *Language Policy*, 8, 4, pp. 351-375.

Dale S.F., 1996, « The Poetry and Autobiography of the *Bâbur-nâma* », *The Journal of Asian Studies*, 55, 3, pp. 635-664.

Das G., 2002, *India Unbound : From Independence to the Global Information Age,* New Delhi, Penguin.
Das Gupta J., 1970, *Language conflict and national development* : *Group politics and national language policy in India*, Berkeley, University of California Press.
Davison A., 1999, « Lexical anaphors and pronouns in Hindi/Urdu », pp. 397-470, *in*, Lust B.C., Wali K., Gair J.W., *et al*., éds, *Lexical anaphors and pronouns in selected South Asian languages : A principled typology*, Berlin, Mouton de Gruyter.
de Lavergne N., 2005, « Le kuttâb, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des anthropologues*, 100/101, pp. 163-181.
Delbecque N., 2006, éd., *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*, De Boeck & Larcier, Belgique.
Delgado P., Guerrero G., Goggin J.P., *et al*., 1999, « Self-Assessment of Linguistic Skills by Bilingual Hispanics », *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21,1, pp. 31-46.
Demeerseman A., 1954, « Les donneés de la controverse autour du problème de l'imprimerie », *IBLA*, 65-66, 17, 1-48, pp. 113-140.
Deprez C., 1996, « Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes », *Education et societies plurilingues*, 1, pp. 35-42.
Deprez C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
Derrida J., 1972, *Marges de la philosophie*, Paris, Les éditions de Minuit.
De Ruiter J.J., Obdeijn H., 1998, « Introduction », pp. 1-5, *in*, Obdeijn H., De Ruiter J.J., dir., *Le Maroc au coeur de l'Europe : l'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Tilburg, Syntax Datura.
De Saint Robert M.-J., 2000, *La politique de la langue française*, Collection : Que sais-je ?, Paris, PUF.
De Tassy G., 1870, *Cours d'hindoustani à l'Ecole Impériale et Spéciale des Langues Orientales et Vivantes*, Paris, Imprimeur de l'Empreur.
Dong J., Blommaert J., 2009, « Space, Scale and accents : Constructing migrant identity in Beijing », *Multilingua*, 28, pp. 1-24.
Duchêne A., 2009, « Marketing, management and performance : multilingualism as commodity in a tourism call centre », Language Policy, 8, 1, pp. 27-50.
Duff P.A., 2008, *Case Study Research in Applied Linguistics*, New York, Taylor & Francis.
Duval F., 2007, « Le français au Moyen Age, une langue en variation », pp. 99-207, *in* : Rey A., Duval F., Siouffi G., *Mille Ans de Langue Française : Histoire d'une passion*, Paris, Perrin.
Dyer J., 2007, « Language and identity », pp. 101-108, *in*, Llamas C., Mullany L., Stockwell P., éds, *The Routledge Companion To Sociolinguistics*, Oxon, Routledge.
Dyers C., 2008, « Truncated Multilingualism or Language Shift ? An Examination of Language Use in Intimate Domains in a New Non-racial Working Class Township in South Africa », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 2, pp. 110-126.
Edwards J., 2009, *Language and Identity : an introduction*, New York, Cambridge University Press.
Edwards J., 2005, « Bilingualism and Multilingualism », pp. 36-48, *in*, Ball M.L., éd, *Clinical Sociolinguistics*, UK, Blackwell Publishing.
Eisenhardt K.M., 1989, « Building theory from case study research », *Academy of Management Review*, 14, 4, pp. 532-550.
Ekbote G., 1984, *A nation without a national language*, Hyderabad, Hindi Prachar Sabha.
Ekstrand L.H., 1980, « Home Language Teaching for Immigrant Pupils in Sweden », *International Migration Review*, 14, 3, pp. 409-427.
Eloy J.-M., 2003, « Langues d'origine, langue régionale, français. Intégration et plurilinguisme », *in*, Bier B., éd, Culture(s) : entre fragmentation et recomposition, *Ville-Ecole-Intégration*, 133, pp. 134-146.
Espenshade T.J., Fu H., 1997, « An analysis of English-language Proficiency among U.S. Immigrants », *American Sociological Review*, 62, 2, pp. 288-305.
Esser H., 2006, Migration, Language and integration. AKI Research Review 4, http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf, [réf. du 5 mars 2012].
Eurydice., 2009, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* , Bruxelles, AEEAC.
Eurydice., 2001, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles, DGEC.
Faruqi S.R., 2001, *Early Urdu Literary Culture and History*, New Delhi, Oxford University Press.
Ferguson C.A., 1959, « Diglossia », *Word : Journal of the linguistic circle of New York*, 15, 2, pp. 359-340.
Fetterman D.M., 1989, *Ethnography : Step by Step*, California, Sage Publications, 1998.

Feyerabend P., 1978, *Against method*, London, Verso.
Fibbi R., d'Amato G., 2008, « Transnationalisme des migrants en Europe : une preuve par les faits », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 24, 2, pp. 7-22.
Fibbi R., Matthey M., 2010, « Relations familiales et pratiques langagières des petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse », *Hommes et migrations*, 1288, novembre-décembre.
Filhon A., 2009, *Langues d'ici et d'ailleurs. Transmettre l'arabe et le berbère en France*, Paris, Ined.
Filipi A., 1994, « Languages in Complement or Conflict ? The case for Infant Bilingualism : A case study », pp. 296-304, *Proceedings of Italian Towards 2000, International Conference*, Melbourne, VUT.
Finocchiaro C.M., 2004, *Language maintenance shift of a three generation Italian family in three migration countries : An international comparative study*, Thèse en linguistique et linguistique appliquée, University of Melbourne.
Fishman J.A., éd, 1999, *Handbook of Language and Ethnic Identity*, New York, Oxford University Press.
Fishman J.A., 1997, « Language and ethnicity : The view from within », pp. 327-343, *in*, Coulmas F., ed, *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell Publishers.
Fishman J.A., 1991, *Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
Fishman J.A., 1972, *Language and Nationalism. Two Integrative Essays*, Rowley, MA, Newbury House.
Fishman J.A., éd, 1966, *Language loyalty in the the United States*, The Hague, Mouton.
Flyvbjerg B., 2006, « Five misunderstanding about case-study research », *Qualitative Inquiry*, 12, pp. 219-245.
Gall J.P., Gall M.D., Borg W.R., 2005, *Applying educational research,* Boston, Pearson Education.
Gambier Y., 1986, *La Finlande bilingue : histoire, droit et réalités*, Québec, Conseil de la langue française.
Gandhi K.L., 1984, *The Problem Of Official Language In India*, New Delhi, Arya Book Depot.
Garcia O., Peltz R., Schiffman H., et. al., 2006, *Language Loyalty, Continuity and Change : Joshua A. Fishman's Contributions to International Sociolinguistics*, UK, Multilingual Matters Ltd.
Gent B., 2011, « The world of the British hifz class student : observations, findings and implications for education and further research », *British Journal of Religious Education*, 33, 1, pp. 3-15.
Gerring J., 2007, *Case Study Research : Principles and Practices*, New York, Cambridge University Press.
Goebel Z., 2010, *Language, Migration and Identity : Neighborhood Talk in Indonesia*, Cambridge, CUP.
Goffman E., 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania.
Gold R.L., 1958, « Roles in sociological field observation », *Social Forces*, 36, 3, pp. 217-223.
Goody J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, trad. de l'anglais par D Paulme, révisé par P Ferroli, Paris, PUF.
Gordon R.G., Grimes B.F., éds, 1951, Ethnologue : Languages of the World, USA, SIL, 2005.
Gottschalk P., 2000, *Beyond Hindu and Muslim : multiple identity in narratives from village India*, Oxford, Oxford University Press.
Grierson G.A., 1903, *Linguistic survey of India, Vol. IX, Indo-Aryan family, Central group, Part I : Western Hindi and Panjabi*, Delhi, Low Price Publications, 1994.
Gumperz J.J., 1982, *Discourse Strategies*, London, Cambridge University Press.
Gumperz J.J., 1971, « Hindi-Punjabi Code-Switching in Delhi (1964) », pp. 205-219, *in*, Dil A.S., éd, *Language in Social Groups : Essays by John J. Gumperz*, Stanford, Stanford University Press.
Gumperz J.J., 1964, « Speech variation and the study of Indian civilization », pp. 416-428, *in*, Hymes D., éd, *Language in culture & society*, New York, Harper & Row.
Gumperz J.J., 1958, « Dialect differences and social stratification in a north Indian village », *American Anthropologist*, 60, pp. 668-681.
Gumperz J.J., Hymes D., éds, 1972, *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
Gumperz J.J., Wilson R., 1971, « Convergence and Creolization : a case from the Indo-Aryan/Dravidian border », pp. 155-167, *in*, Hymes D., éd., *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
Hammersley M., 1992, *What's Wrong with Ethnography ?*, London, Routledge.
Hammersley M., Atkinson P., 1983, *Ethnography : Principles in Practice*, London,Taylor & Francis, 2007.
Haque S., (à paraitre), « Toward an identity stress : Language and religious affiliations of an immigrant adolescent in Norway », *Nordic Journal of Migration Research*, (septembre 2012).
Haque S., 2011b, « Truncated Multilingual Repertoire in Indian migrant families in three cities of Europe », *Journal of Estonian and Finno-Ugric linguistics*, 2, 2, pp. 29-47.
Haque S., 2011a, « Migrant family language practices and language policies in Finland », *Apples - Journal of*

Applied Language Studies, 5, 1, pp. 49-64.
Haque S., 2010c, « Transmission des langues natives aux deuxièmes générations : le cas de la diaspora indienne en Europe nordique et occidentale », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, pp. 29-50.
Haque S., 2010b, « Enjeux des politiques linguistiques : pratiques et comportements langagiers mutilingues dans un pays monolingue », pp. 163-172, *in*, Iliescu M., Siller-Runggaldier H., Danler P., éds, *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Innsbruck 2007, Tome I*, Berlin, Walter de Gruyter.
Haque S., 2010a, « Place des langues natives et d'accueil chez trois familles migrantes indiennes en Europe », pp. 225-236, *in*, Rocci, A., Duchêne, A., Gnach, A., *et al*., éds, *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Tome I.
Haque S., 2008, « Différences de politiques linguisitiques entre nation et famille : Étude de cas de trois familles indiennes migrantes dans trois pays d'Europe », *Suvremena Lingvistika*, 34, 65, pp. 57-72.
Haque S., 2006, *Choix ou alternance des langues au sein de la famille indienne immigrée en France*, Mémoire de master 2 en sociolinguistique sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal – Grenoble III.
Haugen E., 1976, *The Scandinavian Languages*, London, Faber and Faber Limited.
Haugen E., 1966, « Linguistics and language planning », pp. 50-71, *in*, Bright W.M., éd, Sociolinguistics, The Hague, Mouton.
Havu J., 2009, « Les langues minoritaires parlées en Finlande », pp. 117-130, *in*, Havu E., dir., *Langues et identités finlandaises*, Paris, L'Harmattan.
Havu J., Klippi C., 2006, « Une langue, une nation : contexte et corpus de codification du finnois moderne », *Histoire épistémologie langage*, 28, 2, pp. 85-123.
Heller M., 1999, *Linguistic minorities and modernity : a sociolinguistic ethnography*, London, Longman.
Hélot C., 2003, « Language policy and the ideology of bilingual education in France », *Language Policy*, 2, pp. 255-277.
Héran F., 2005, « Préface », pp. xi-xxxviii, *in*, Lefèvre C., Filhon A., dir, *Histoires de Familles, Histoires Familiales : Les résultats de l'enquête Famille en 1999*, Paris, INED.
Hoare R., 2000, « Linguistic Competence and Regional Identity in Brittany : Attitudes and Perceptions of Identity », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 4, pp. 324-346.
Hudson R.A., 1980, *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
Hult F.M., 2004, « Planning for multilingualism and minority language rights in Sweden », *Language Policy*, 3, pp. 181-201.
Hymes D., 1996, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality : Toward an Understanding of Voice*, London / Bristol, PA (Taylor & Francis).
Hymes D., 1984, *Vers la compétence de communication : Langues et apprentissage des langues*, Paris, CREDIF.
Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics : An ethnographic approach*, Philadelphia, UPP.
Irwin K., 2006, « Into the dark heart of ethnography : the lived ethics and inequality of intimate field relationships », *Qualitative Sociology*, 29, 2, pp. 155-175.
Jacobsen K.A., Myrvold K., éds, 2011, *Sikhs in Europe : Migration, Identities and Representations*, UK, Ashgate.
Jahr E.H., 1997, « On the use of dialects in Norway », pp. 363-369, *in*, Ramisch H., Wynne K., éds, *Language in time and space : Studies in honour of Wolfgang Viereck on the occasion of his 60th birthday*, Stuttgart, Franz Steiner.
Jahr E.H., 1989, « Limits of language planning ? Norwegian language planning revisited », *International journal of the Sociology of Language*, 80, pp. 33-39.
James S., 2007, « To cook or not to cook : participant observation as a data collection technique », pp. 35-50, *in*, Walford G., éd, *Methodological Developments in Ethnography*, Volume 12, UK, Emerald Group.
Jaspal R., Coyle A., 2009, « "Arabic is the language of the Muslims – that's how it was supposed to be" : exploring language and religious identity through reflective accounts from young British-born South Asian », *Mental Health, Religion & Culture*, 13, 1, pp. 17-36.
Jeannot C., Tomc S., Totozani M., 2011, « Retour sur le débat autour de l'identité nationale en France : quelles places pour quelle(s) langue(s) ? », *Lidil*, 44.
Jhingran S., 2005, « Madrasa Modernisation Programme », *Economics and Political Weekly*, December 31, pp. 5540-5542.
Johnston H., 2005, « Sikhs in Canada », pp. 1075-1083, *in*, Ember M., Ember C.R., Skoggard I., éds., *Encyclopedia of Diasporas : Immigrant and Refugee Cultures Around the World*, USA, Springer.

Joseph J., 2004, « Language and Identity : National, Ethnic, Religious », New York, Palgrave Macmillan.

Kachru Y., 2008, « Hindi-Urdu-Hindustani », pp. 81-102, *in*, Kachru B.B., Kachru Y., Sridhar S.N., éds, *Language in South Asia*, New York, Cambridge University Press.

Kaplan B.R., Baldauf R. Jr., éds, 2005, *Language Planning & Policy : Europe, Vol. 1 Hungary, Finland and Sweden*, USA, Multilingual Matters Ltd.

Kaya A., 2006, « Les Français musulmans : enquête sur une rébellion républicaine », *Revue européenne des migrations internationales*, 22, 3, pp. 135-153.

Khan A.J., 2006, *The politics of Language, Urdu/Hindi : An artificial divide, African heritage, Mesopotamian roots, Indian culture & British colonialism*, Algora Publishing, New York.

Khubchandani L.M., 2001, « Language demography and language in education », pp. 3-47, *in*, Daswani CJ., éd, *Language Education in Multilingual India*, New Delhi, UNESCO.

King K.-A., Fogle L., Logan-Terry A., 2008, « Family language policy », *Language and Linguistics Compass*, 2, 5, pp. 907-922.

King R.D., 2008, « Language politics and conflicts in South Asia », pp. 311-324, *in*, Kachru B.B., Kachru Y., Sridhar S.N., éds, *Language in South Asia*, New York, Cambridge University Press.

King R.D., 2001, « The poisonous potency of script : Hindi and Urdu », *International Journal of Sociology of Language*, 150, pp. 43-59.

Klein W., Perdue C., 1997, « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) », *Second Language Research*, 13, 4, pp. 301-347.

Kloss H., 1977, *The American Bilingual Tradition*, Washington, DC, McHenry, IL, Center for Applied Linguistics & Delta Stystems, 1998.

Kloss H., 1971, « Language rights of immigrant groups », *International Migration Review*, 5, pp. 250-268.

Kloss H., 1966, « German-American language maintenance efforts », pp. 206-252, *in*, Fishman J., éd, *Language loyalty in the the United States*, The Hague, Mouton.

Koerner E.F.K., 2001, « Linguistics and Ideology in 19th and 20th Century Studies Language », pp. 253-276, *in*, Dirve R., Hawkins B., Sandikcioglu E., éds, *Language and Ideology. Volume I : Theoretical Cognitive Approaches*, Philadelphia, John Benjamins.

Kopeliovich S., 2010, « Family Language Policy : A case study of a Russian-Hebrew Bilingual Family : Toward a Theoretical Framework », *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4, 3, pp. 162-178.

Kreander M., Sundberg J., 2007, « Cultural autonomy in politics and in Swedish voluntary organizations », *International journal of the sociology of language*, 187/188, pp. 55-73.

Kroskrity P., éd. 2000, *Regimes of Language*, Santa Fe, SAR Press.

Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Présentation de P. Encrevé, trad. de l'anglais par A. Kihm, Paris, Les éditions de minuit.

Labov W., 1972, *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania.

Lafont R., 1971, « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », *Langue française*, 9, 1, pp. 93-99.

Lainio J., 2001, « The protection and rejection of minority and majority languages in the Swedish school system », pp. 32-49, *in*, Boyd S., Huss L., éds, *Managing multilingualism in a European Nation-State : Challenges for Sweden*, UK, Multilingual Matters Ltd.

Lakha S., Stevenson M., 2001, « Indian Identity in Multicultural Melbourne : Some preliminary observations », *Journal of Intercultural Studies*, 22, 3, pp. 245-262.

Lakshmi Bai B., 2001, « Development of Hindi : Policy and Promotion », pp. 264-298, *in*, Daswani CJ., éd, *Language Education in Multilingual India*, New Delhi, UNESCO.

Lane P., 2011, « The birth of the Kven language in Norway : emancipation through state recognition », *International journal of the Sociology of Language*, 209, pp. 57-74.

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 », *International Journal of Bilingualism*, 11, 3, pp. 275-300.

Lapierre J.-W., 1988, *Le pouvoir politique et les langues*, Paris, PUF.

Larguèche A., 2006, « La version norvégienne du modèle nordique : archétype ou exception ? », *Nordiques*, 11, pp. 107-121.

Lasaqa I., 1984, *The Fijan People : Before and After Independence*, Canberra, Australian National Univerity.

Latomaa S., 2005, « Multilingualism in Finland : Past and present » pp. 91-106, *in*, Rodriguez-Yanez X.P., Lorenzo-Suarez A.M., Ramallo F., éds., *Bilingualism and Education : From the Family to the School*,

Munich, Lincom Europe.
Latomaa S., Nuolijärvi P., 2002, « The language situation in Finland », *Current Issues in Language Planning*, 3, 2, pp. 95-202.
Latomaa S., Suni M., 2011, « Multilingualism in Finnish schools : Policies and practices », *ESUKA-JEFUL*, 2, 2, pp. 111-136.
Leconte F., 2005, « Récits d'enfants bilingues »., *Glottpol*, 5, janvier, pp. 27-43.
Le Dû J., 1997, « Le Breton au XXe siècle : renaissance ou création ? », *Zeitschrift für celtishe Philologie*, 49-50, 1, pp. 414-431.
Lewis M.P., 2009, Ethnologue : Languages of the world, sixteenth edition, Dallas, SIL International.
Liebkind K., Tandefelt M., Moring T., 2007, « Introduction : why a special issue on the Swedish-speaking Finns ? », *International journal of the sociology of language*, 187/188, pp. 1-11.
Lindgren A.R., Lindgren K., Sari M., 2011, « From Swedish to Finnish in the 19th century : a historical case of emancipatory language shift », *International journal of the sociology of language*, 209, pp. 17-34.
Lodge A., 1993, *French : From dialect to standard*, London, Routledge.
Lorcerie F., 1994, « L'Islam dans les cours de "Langue et Culture d'origine" : le procès », *Revue européenne de migrations internationales*, 10, 2, pp. 5-43.
Lotherington H., 1999, « The Pacific », pp. 414-430, *in*, Fishman J.A., éd, Handbook of Language and Ethnic Identity, New York, Oxford University Press.
Lüdi G., Py B., 1986, *Être bilingue*, Bern, Lang, 2003.
Maitre R., Matthey M., 2007, « Who wants to save the *patois d'Evolène ?* », pp. 76-98, *in*, Duchêne A., Heller M., éds, *Discourses of endangerment : interest and ideology in the defense of languages*, London : Continuum (Advances in sociolinguistics series).
Malik M., 1992, « Haryana », *in*, Chopra P.N., éd., Encylopedia of India Vol. II., New Delhi, Rima Publishing.
Mallikarjun L., 2001, « Language according to census of India 2001 », *Language in India*, 1, 2, http://www.languageinindia.com/april2001/indiancensus.html, [réf. du 15 avril 2012].
Manjulakshi L., 2004, « Learning Kannada by Students whose mother tongue is Kannada – Some problems », *Language in India*, 4, 8, http://www.languageinindia.com/aug2004/kannadamothertongue1.html, [réf. du 15 avril 2012].
Masthoff P., 1998, « La France », pp. 13-67, *in*, Obdeijn H., de Ruiter JJ., dir., *Le Maroc au coeur de l'Europe : l'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Tilburg, Syntax Datura.
Mathieu J., 2001, *La Nouvelle-France : Les Français en Amérique du Nord, XVIe – XVIIIe siècle*, Canada, Les presses de l'Université Laval.
Matthey M., 2010, « Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques », pp. 237-252, *in*, Rocci A., Duchêne, A., Gnach A., *et al*., éds, *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro special, Tome I.
Mattingly C., 1991, « Narrative reflections on practical actions : Two learning experiments in reflective storytelling », pp. 235-257, *in*, Schön D.A., éd, *The reflective turn : Case studies in and on educational practice*, New York, Teachers College Press.
Mazumdar S., Mazumdar S., 1999, « "Women's significant spaces" : Religion, Space, and Community », *Journal of Environmental Pyschology*, 19, 2, pp. 159-170.
Meganathan R., 2011, « Language policy in education and the role of English in India : From library language to language of empowerment », pp. 57-85, *in*, Coleman H., éd, *Dreams and Realities : Developing Countries and the English Language*, London, British Council.
MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les Nouveaux Programmes*, Paris, CNDP.
MEN, 1992, *L'Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier et le second degré*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Paris.
Merimaa M., Kiviniemi T., 2010, *Asian populations of the Baltic sea regions*, Helsinki, City of Helsinki.
Michelet J., 1861, *Histoire de France,* Tome 2, livre III, « Tableau de la France », Paris, Chamerot.
Milani T.M., 2008, « Language testing and citizenship : A language ideological debate in Sweden », *Language in Society*, 37, 1, pp. 27-59.
Milani T.M., Johnson S., 2008, « Language politics and legitimation crisis in Sweden : a Habermasian approach », *Language Problems & Language Planning*, 32, 1, pp. 1-22.
Milroy L., 2004, « Language ideologies and linguistic change », pp. 161-177, *in*, Fought C., éd, *Sociolinguistic*

Variation : Critical Reflections, Oxford, Oxford University Press.
Milroy L., 1980, *Language and Social Networks*, Oxford, Basil Blackwell Publisher.
Milroy L., Gordon M., 2003, *Sociolinguistics : Method and Interpretation*, UK, Blackwell Publishing.
Miranda RV., 1978, « Caste, Religion and Dialect Differentiation in the Konkani Area », *International Journal of the Sociology of Language*, 16, pp. 77-92.
Mir, A., Mathew, B., and Mir R., 2000, « The codes of migration : contours of the global software labor market », *Cultural dynamics*, 12, 1, pp. 5-33.
Mishra J., 1969, « The case of Maithili », *in*, *Language and Society in India*, Simla, IIAS, pp. 266-275.
Montaut A., 2004, « L'anglais en Inde et la place de l'élite dans le projet national », *Hérodote*, 115, pp. 63-89.
Moore D., éd, 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
Moran-Ellis J., Alexander V.D., Cronin A., *et al*., 2006, « Triangulation and integration : processes, claims and implications », *Qualitative Research*, 6, 45, pp. 45-59.
Moseley C., Asher R.E., éds, 1994, *Atlas of the world's languages*, London, Routledge.
Murray T.E., Simon B.L., 1999, « Want + past participle in American English », *American Speech*, 74, 2, pp. 140–164.
Myrvold K., 2011, « The Swedish Sikhs : Community buildings, representation and generational change », pp. 83-94, *in*, Jacobsen K.A., Myrvold K., éds, *Sikhs in Europe : Migration, Identities and Representations*, UK, Ashgate.
NBE, 2004, *National core curriculum for basic education 2004*, Helsinki, National Board of Education.
Nygren-Junkin L., 2004, « Multilingualism in Göteborg », pp. 133-161, *in*, Extra G., Yagmur K., éds, *Urban multilingualism in Europe : Immigrant minority languages at home and school*, UK, MM.
Oakes L., 2001, *Language and national identity : Comparing France and Sweden*, Philadelphia, JB.
OECD, 2010, *OECD Reviews of Migrant Education, Closing the Gap for Immigrant Students : Policies, Practice and Performance*, Paris, OECD.
Olivier de Sardan, J.-P., 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, 1, pp. 71-112.
Omdal H., 1995, « Attitudes toward spoken and written Norwegian », *International journal of the Sociology of Language*, 115, pp. 85-106.
Omoniyi T., White G., éds, 2006, « Introduction», pp. 1-8, *in*, The Sociolinguistics of Identity, London, Continuum.
Pandit P.B., 1978, « Language and Identity : The Panjabi Language in Delhi », *International Journal of the Sociology of Language*, 16, pp. 93–108.
Pandit P.B., 1977, *Language in a plural society : the case of India*, New Delhi, Dev Raj Chanana Memorial.
Paulston C.B., Tucker G.R., éd, 2003, *Sociolinguistics : The Essential Readings*, USA, Blackwell Publishing, 2006.
Peyre H., 1933, *La royauté et les langues provinciales*, Paris, Les Presses Modernes.
Phillipson R., 1999, « Political Science », pp. 94-108, *in*, Fishman J.A., éd, *Handbook of Language and Ethnic Identity*, New York, Oxford University Press.
Pillai N.N., 2002 « Teaching communicative competence in diglossic Indian languages », *Language in India* 2, 2, http://www.languageinindia.com/april2002/nadarajapillaidiglossia.html, [réf. du 16 mars 2010].
Quraishi S.Y., 1985, *Haryana Rediscovered : A bibliographical area study*, Gurgaon, Indian documentation.
Rajah-Carrim A., 2010, « Mauritian Muslims : Negotiating Changing Identities through Language », pp. 29-44, *in*, Omoniyi T. éd, *The sociology of Language and Religion : Change, Conflict and Accommodation*, London, Palgrave Macmillan.
Ramaswamy S., 1997, *Passions of the tongue : language devotion in Tamil India, 1891-1970*, California, University of California Press.
Rampton B., 2006, *Language in Late Modernity*, Cambridge, Cambridge University Press.
Resnick M.C., 1988, « Beyond the ethnic community : Spanish language roles and maintenance in Miami », *International Journal of the Sociology of Language*, 69, pp. 89-104.
Rey A., 2007, « D'une révolution l'autre », pp. 959-1030, *in*, Rey A., Duval F., Siouffi G., préf., *Mille ans de langue française : Histoire d'une passion*, France, Perrin.
Riazi, A.M., 2005, « The Four Language Stages in the History of Iran », 98-114, *in*, Lin A.M.Y., Martin P.W., éds, *Decolonisation, Globalisation : Language-in-Education Policy and Practice*, Clevedon, MML.
Romaine S., 1982, *Socio-historical linguistics : its status and methodology*, Cambridge, CUP.

Ricento T., éd, 2006, *An Introduction to Language Policy : Theory and Method*, UK, Blackwell Publishing.
Robert J.-M., 2004, « Les langues voisines en Scandinavie », *Étude de linguistique appliquée*, 4, 136, pp. 465-476.
Robinson F., 1993, « Technology and religious change : Islam and the impact of print », *Modern Asian Studies*, 27, 1, pp. 229-251.
Rosowsky A., 2006, « The role of liturgical literacy in UK Muslim communities », pp. 309-324, *in*, Omoniyi T., Fishman J.A. éds, *Explorations in the sociology of language and religion*, Amsterdam : John Benjamins.
Røyneland U., 2009, « Dialects in Norway : catching up with the rest of Europe ? », *International Journal of the Sociology of Language*, 196/197, pp. 7-30.
Sapru S., 2006, « Parenting and Adolescent Identity : A Study of Indian Families in New Delhi and Geneva », *Journal of Adolescent Research*, 21, 5, pp. 484-513.
Sarangi A., 2009, « Introduction : Language and Politics in India », pp. 1-38, *in*, Sarangi A., éd, *Language and Politics in India*, Oxford, Oxford University Press.
Schiffman H.F., 1996, *Linguistic Culture and Language Policy*, New York, Routledge.
Schilling-Estes N., 2007, « Sociolinguistic fieldwork », pp. 165-189, *in*, Bayley R., Lucas C., éd, *Sociolinguistic Variation : Theories, Methods ,and Applications*, New York, Cambridge University Press.
Schmid C.L., 2001, *The Politics of Language : Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*, New York, Oxford University Press.
Schwartz M., 2010, « Family language policy : Core issues of an emerging field », *Applied Linguistics Review*, 1, 1, pp. 171-192.
Schwartz M., 2008, « Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian – Jewish immigrants in Israel », *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 29, 5, pp. 400-418.
Shohamy E., 2006, *Language policy : hidden agendas and new approaches*, Oxon, Routledge.
Silverstein M., 1992, « The users and utility of ideology : some reflections », *Pragmatics*, 2, 3, pp. 311-323.
Silverstein M., 1979, « Language Structure and Linguistic Ideology », pp. 193-247, *in*, Clyne P.R., Hanks W.F., Hofbauer C.L., éds, *The Elements : A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago, CLS.
Simons H., 2009, *Case Study Research in Practice*, London, Sage Publications Ltd.
Singh P., 2005, « Hindu Bias in India's "Secular" Constitution : probing flaws in the instruments of governance », *Third World Quarterly*, 26, 6, pp. 909-926.
Singleton F., 2004, *A short history of Finland*, Cambridge, Cambridge University Press.
Skutnabb-Kangas T., 1994, « Mother Tongue Maintenance : The Debate : Linguistic Human Rights and Minority Education », *TESOL Quarterly*, 28, 3, pp. 625-628.
Skutnabb-Kangas T., 1984, « Why aren't the Children in the Nordic Countries Bilingual ? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5, pp. 301-315.
Skutnabb-Kangas T., 1981, *Bilingualism or not – the education of minorities*, trad. du suédois par L. Malmberg et D. Crane, England, Multilingual Matters.
Spolsky B., 2009, *Language management*, Cambridge, Cambridge University Press.
Spolsky B., 2004, *Language policy*, Cambridge, Cambridge University Press.
Staal J.F., 1961, *Nambudiri Veda Recitation*, 's Gravenhage, Mouton and Co.
Styles, J., 1979, « Outsider/insider : researching gay baths », *Urban Life*, 8, 2, pp. 135-152.
Tabouret-Keller A., 1997, « Language and Identity », pp. 315-326, *in*, Coulmas F., éd, *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell.
Taguma M., Kim M., Brink S., *et al*., 2010, *OECD Reviews of Migrant Education : Sweden*, OECD.
Taguma M., Shewbridge C., Huttova J., *et al*., 2009, *OECD Reviews of Migrant Education : Norway*, OECD.
Tarnanen M., Huhta A., 2008, « Interaction of Language policy and Assessment in Finland », *Current Issues in Language Planning*, 9, 3, pp. 262-281.
Taylor C., 1994, *Multiculturalism : Examining the politics of recognition*, Princeton, NJ, Princeton University.
Theodorson G.A., Theodorson A.G., 1969, *A modern dictionary of sociology*, New York, Barnes & Noble.
Thirumalai M.S., 1979, *Language in Science*, Mysore, Geetha Book House.
Tollefson J.W., 1991, *Planning language, planning inequality : Language policy in the community*, New York, Longman.
Trudgill P., 1995, « Sociolinguistic studies in Norway 1970-1991 : a critical overview », *International Journal of the Sociology of Language*, 115, pp. 7-23.
Trudgill P., 1974, *The social differentiation of English in Norwich*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tyagi R., 2004, *Secularism in Multi-Religious Indian Society*, New Delhi, Deep & Deep Publications.
Urbain J.-D., 1982, « La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? », *Langue française*, 54, 1, pp. 7-28.
van Avermaet P., 2009, « Fortress Europe ? Language policy regimes for immigration and citizenship », pp. 15-43, *in*, Hogan-Brun G., Mar-Molinero C., Stevenson P., éds, *Discourses on Language and Integration : Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam, John Benjamins.
van Gennep A., 1911, *La décadence et la persistance des patois*, Paris, Bureau des Revues des idées.
Varro G., 1992, « Les "langues immigrées" face à l'école française », *Language Problems & Language Planning*, 16, 2, pp. 137-162.
Veltman C., 1983, *Language shift in the United States*, New York, De Gruyter.
Vertovec S., 2007, « Super-diversity and its implications », *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
Vikør L.S., 2010, « Language purism in the Nordic countries », *International journal of the Sociology of Language*, 204, pp. 9-30.
Vikør L.S., 1989, « The position of standardized vs. dialectal speech in Norway », *International journal of the Sociology of Language*, 80, pp. 41-59.
Viswanatham K., 2001, « The Eighth Schedule and the Three Language Formula », pp. 299-333, *in*, Daswani C.J ., éd, *Language Education in Multilingual India*, New Delhi, UNESCO.
Wallerstein I., 2000, *The essentialist Wallerstein*, New York, The New Press.
Wallerstein I., 1983, *Historical Capitalism*, London, Verso.
Walters S., 2007, « "Case Study" or "Ethnography" ? Defining terms, making choices and defending the worth of a case », pp. 89-108, *in*, Walford G., éd, *Methodological developments in ethnography : Studies in educational ethnography*, 12, Amsterdam, New York, Elsevier Ltd.
Wardhaugh R., 1986, *An introduction to sociolinguistics*, UK, Blackwell Publishing, 2006.
Weber E., 1983, *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Fayard.
Weinberg M., 1995, *A chance to learn : a history of race and education in the United States*, Long Beach, CA, California State University Press.
Wiggen G., 1995, « Norway in the 1990s : a sociolinguistic profile », *International journal of the Sociology of Language*, 115, pp. 47-83.
Wiley T.G., 2000, « Continuity and change in the function of language ideologies in the United States », pp. 67-85, *in*, Ricento T., éd, *Ideology, politics and language policies : Focus on English*, Amsterdam, JB.
Wiley T.G., 1996, « Language planning and Language policy », pp. 103-147, *in*, McKay S., Hornberger N., éds, *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, Cambridge Universtiy Press.
Wimmer A., 2007, « How (not) to Think about Ethnicity in Immigrant Societies. Toward a Boundary-Making Perspective », pp. 7-38, *in*, Schittenhelm K., éd, *Concepts and Methods in Migration Research. Conference Reader,* http://www.cultural-capital.net/, [réf. du 14 mars 2012].
Winsa B., 2005, « Language Planning in Sweden », pp. 233-330, *in*, Kaplan R.B., Baldauf Jr. R.B., éds, *Language Planning and Policy in Europe, Vol. 1 : Hungary, Finland and Sweden*, USA, MML.
Woodside A.G., 2010, *Case Study Research : Theory Methods Practice*, UK, Emerald Group.
Yaqin A., 2006, « The communalization and disintegration of Urdu in Anita Desai's *In Custody* », pp. 89-113, *in*, Morey P., Tickell A., éds, *Alternative Indias : Writing, Nation and Communalism*, Amsterdam, Rodopi.
Yin R.K., 1984, *Case Study Research : Design and Methods*, USA, Sage Publications, 2003.
Yin R.K., 1984, *Case Study Research : Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage, 1994.
Weinreich E., 1953, *Languages in contact*, La Haye, Mouton.
Yadav K.C., 2002, *Modern Haryana : History and culture, 1803-1966*, New Delhi, Aja Kumar Jain.
Zavella P., 1996. « Feminist Insider Dilemmas : Constructing Ethnic Identity with "Chicana" Informants », pp. 138-159, *in*, Wolf D.L., éd, *Feminist Dilemmas in Fieldwork,* Boulder, Westview Press.

Index des auteurs et thématiques

A

Agnihotri · 14, 129, 163
Alam · 156, 157
Annamalai · 237, 238, 249
Atkinson · 27, 32, 33, 48
autoévaluation · 107, 108, 109, 111, 113, 143

B

Bihar · 65, 69, 87, 90, 100, 123, 124, 136, 158, 164
Billiez · 24, 79, 170, 171
Biseth · 182, 194, 245
Blommaert · 10, 15, 25, 106, 107, 114, 116, 118, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 144, 225, 261, 262
Bonnet · 32, 33
Bourhis · 212, 213
Boyd · 108, 109, 180, 181, 182, 221, 253
Brunot · 165, 166

C

Calvet · 79, 172
Charte Européenne · 177, 178, 182, 189, 199, 216, 217, 218, 252, 253, 254, 255
Collins et Slembrouck · 10, 209
compétence segmentée · 16, 115, 116, 118, 119, 122, 125, 127, 131, 135, 142, 144, 145, 228, 236, 238, 245, 257, 261
Constitution · 73, 154, 155, 161, 163, 166, 167, 176, 189, 198, 202, 206, 216, 218, 252, 253, 255
contexte · 12, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 129, 131, 132, 140, 143, 187, 238, 249, 261
contexte migratoire · 16, 22, 53, 79, 86, 99, 110, 184, 214, 220, 225, 227
Coste · 15, 115
Creswell · 18, 22
Curdt-Christiansen · 13, 174

D

De Saint Robert · 167, 168
Delhi · 62, 73, 74, 75, 78, 87, 100, 128, 132, 157, 163, 164
Deprez · 13, 26, 152, 221, 231, 262
Derrida · 149
deuxième génération · 11, 13, 14, 16, 81, 87, 91, 104, 111, 119, 123, 133, 141, 144, 145, 210, 221, 222, 223, 226, 227, 236, 249, 261, 262
Duchêne · 130
Duff · 18, 19, 48, 49
Duval · 165
Dyers · 15, 107, 115, 144, 262

E

échelle · 25, 129, 132, 138, 143, 144, 215, 261
Edwards · 108, 224, 225
Ekstrand · 183, 185, 233
Elco · 170, 190, 216, 217
espace · 114, 116, 117, 118, 120, 121, 124, 127, 128, 131, 132, 136, 140, 143, 144, 146, 148, 249, 261
ethnographique · 14, 15, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 38, 40, 51, 130, 224, 262
Eurydice · 184, 196

F

Facebook · 14, 35, 36, 46, 47, 86, 90, 95, 96, 124, 125, 238, 243
FAM A · 28, 33, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 59, 61, 62, 64, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 117, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 137, 142, 145, 150, 172, 173, 175, 187, 211, 216, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 231, 234, 239, 240, 246, 249, 250, 253, 258, 259, 260, 262
FAM B · 29, 33, 35, 41, 43, 46, 48, 51, 65, 66, 68, 81, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 111, 113, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 132, 133, 135, 136, 141, 142, 144, 187, 196, 197, 218, 221, 222, 223, 227, 234, 239, 240, 243, 244, 246, 247, 249, 255, 257, 258, 259
FAM C · 30, 33, 36, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 69, 71, 72, 80, 81, 90, 94, 97, 102, 103, 105, 108, 111, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 133, 142, 145, 187, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 219, 222, 223, 229, 234, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 255, 257, 258, 259
FAM D · 30, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 73, 74, 78, 80, 95, 97, 99, 100, 103, 104, 109, 113, 117, 121, 124, 126, 127, 128, 131, 134, 137, 138, 142, 144, 145, 179, 184, 185, 187, 188, 189, 212, 217, 221, 222, 223, 227, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 248, 249, 250, 253, 257, 258, 259, 260, 261
familles indiennes · 10, 14, 15, 17, 19, 26, 27, 28, 29, 31, 51, 53, 58, 101, 116, 146, 210, 211, 222, 224, 244, 251, 260
Ferguson · 24, 102
Feyerabend · 17
Fibbi · 17, 100, 227

Finlande · 10, 13, 18, 69, 70, 72, 79, 92, 93, 104, 108, 111, 122, 124, 132, 133, 151, 152, 153, 176, 184, 190, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 218, 219, 220, 223, 225, 245, 247, 250, 255, 258, 259
Fishman · 106, 114, 147, 221, 227
Flyvbjerg · 21
France · 10, 18, 33, 50, 59, 61, 62, 63, 85, 103, 104, 126, 131, 151, 153, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 184, 190, 204, 212, 213, 216, 217, 220, 226, 229, 230, 244, 249, 252, 260

G

Gambier · 199, 200, 201, 202
Gandhi · 161, 222
Goebel · 149, 215
Grierson · 60, 61, 65
Gumperz · 24, 75, 100, 161
Gumperz et Hymes · 15

H

Hammersley · 22, 27, 32, 33, 48
Haque · 10, 28, 43, 79, 84, 103, 107, 115, 123, 127, 142, 152, 170, 171, 172, 198, 207, 215, 226, 228, 262
Haugen · 24, 147, 176, 190
Havu · 198, 199, 200, 201, 202
Heller · 24, 25
Hélot · 169, 170
hindoue · 39, 82, 84, 120, 123, 157, 243, 244, 252, 260
Hoare · 145
Hult · 177
Hymes · 15, 23, 24, 106, 113, 114

I

identité · 10, 11, 12, 14, 16, 33, 39, 46, 64, 86, 91, 100, 116, 136, 139, 140, 145, 147, 152, 160, 169, 173, 174, 176, 178, 190, 196, 199, 201, 207, 208, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 257, 258, 259, 260, 261, 262
identité religieuse · 222, 238, 244
idéologie linguistique · 11, 13, 136, 148, 151, 153, 173, 184, 196, 207, 212, 213, 215, 218, 232, 253, 262
Inde · 12, 14, 27, 28, 49, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 78, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 114, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 143, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 173, 174, 175, 185, 201, 207, 216, 217, 219, 221, 222, 228, 229, 230, 234, 237, 240, 241, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 259, 260
insider · 27, 32, 33
intégration · 10, 11, 80, 111, 168, 179, 182, 183, 203, 213, 254, 257, 263
islam · 89, 98, 156, 172, 242, 243, 245, 247

J

Jahr · 190, 192

K

Kachru · 156, 157
Kaya · 244, 245
Khan · 73, 87, 158
Khubchandani · 150, 163
King · 152, 158, 160
Klippi · 198, 199, 200
Koerner · 148
Kopeliovich · 233

L

Labov · 23, 24, 26, 39, 114
Lainio · 182
Lakshmi Bai · 156, 157, 158, 159, 163
langue d'accueil · 11, 12, 15, 127, 143, 183, 187, 209, 213, 214, 216, 220, 231
langue maternelle · 60, 63, 101, 105, 115, 141, 163, 165, 180, 190, 195, 207, 225, 252
langue sacrée · 14, 89, 95, 98, 99, 120, 222, 260
langues de la migration · 179, 186, 189, 193, 195, 204, 206, 213, 214, 232
langues parentales · 11, 12, 13, 14, 80, 90, 99, 103, 117, 128, 134, 144, 145, 170, 174, 175, 181, 183, 184, 185, 188, 190, 195, 197, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 218, 219, 223, 227, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259
Latomaa · 43, 79, 80, 203, 205, 206, 221
Lindgren · 201

M

Masthoff · 171, 172
Matthey · 24, 100, 101, 227
Meganathan · 12, 150, 162, 164
MEN · 169, 172
migration · 11, 12, 14, 16, 18, 22, 25, 26, 56, 59, 65, 73, 75, 79, 93, 100, 106, 107, 115, 146, 147, 166, 175, 179, 182, 183, 189, 194, 205, 212, 214, 216, 218, 219, 220, 226, 229, 239, 253, 254
Milroy · 23, 24, 26, 29, 31, 136
mobilité · 16, 25, 115, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 143, 169, 225, 241, 261

monographique · 10, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 51, 101, 146, 150
musulmans · 75, 224, 244, 259
Myrvold · 138, 183, 237

N

NBE · 204
Norvège · 10, 18, 35, 65, 66, 68, 73, 74, 88, 117, 128, 131, 133, 147, 151, 153, 176, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 204, 213, 217, 219, 223, 226, 240, 243, 244, 245, 249, 254, 259, 260
Nuolijärvi · 203, 204, 205

O

Oakes · 176, 177
Olivier de Sardan · 40, 44, 45
ordres d'indexicalité · 116, 136, 138, 141, 261
outsider · 27, 32, 33

P

Pandit · 75, 169
Patna · 65, 66, 68, 69, 70, 72, 87, 90, 91, 124, 135, 241
Pendjab · 59, 73, 74, 75, 78, 132, 138, 158, 164, 235
Phillipson · 130
politique linguistique · 11, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 52, 56, 80, 99, 146, 147, 148, 151, 152, 156, 166, 167, 173, 175, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 197, 202, 209, 212, 215, 217, 218, 238, 251, 257
politique linguistique éducative · 12, 13, 161, 162, 164, 168, 177, 179, 181, 182, 186, 194, 195, 204, 213, 216, 217, 218, 219, 246, 252, 253, 254
politique linguistique familiale · 13, 16, 43, 50, 81, 86, 146, 151, 152, 174, 175, 184, 187, 188, 196, 197, 198, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 226, 228, 232, 237, 239, 251, 253, 255, 256, 259, 262
politique linguistique nationale · 12, 13, 16, 27, 146, 151, 152, 153, 168, 173, 175, 184, 185, 188, 189, 192, 212, 214, 215, 217, 220, 251, 252
polycentralité · 16, 116, 127, 128, 130, 133, 143, 261, 262
pratiques langagières · 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 63, 69, 79, 80, 81, 82, 85, 90, 91, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 108, 116, 118, 121, 123, 128, 129, 134, 135, 140, 143, 151, 152, 153, 166, 196, 198, 218, 223, 225, 227, 228, 230, 231, 238, 239, 251, 257, 262, 263
pratiques langagières familiales · 11, 14, 15, 46, 53, 79, 82, 85, 134, 150, 251, 256, 258, 262, 263
première génération · 12, 26, 31, 51, 56, 61, 76, 81, 83, 99, 100, 111, 119, 126, 207, 221, 249

Q

quatre familles · 12, 15, 18, 22, 32, 33, 53, 98, 101, 117, 146, 208, 215, 223, 226, 227, 248, 249, 251

R

Rampton · 25, 225
religion · 14, 27, 31, 60, 74, 96, 98, 119, 120, 121, 123, 138, 139, 156, 181, 196, 201, 204, 222, 225, 226, 242, 244, 245, 250, 252, 258, 259, 260
répertoire multilingue segmenté · 107
répertoire verbal segmenté · 15, 16, 130, 143, 262
Ricento · 10, 24, 147
Robinson · 224
Romaine · 17, 23
Rosowsky · 119
Røyneland · 190, 191, 192

S

Sapru · 14, 243, 244, 259
Sarangi · 160, 161
Schedule · 154, 155, 222
Schwartz · 13, 233, 262
Shohamy · 150, 152
sikh · 27, 98, 99, 140, 234, 238, 260
Silverstein · 136, 148
Simons · 19, 20, 21
Skutnabb-Kangas · 24, 80, 221
sociolinguistique · 10, 11, 13, 14, 15, 17, 23, 25, 39, 52, 98, 101, 113, 114, 115, 116, 142, 143, 146, 153, 166, 191, 251, 254, 256, 257, 261, 262
sociolinguistique appliquée · 24
Spolsky · 152, 173, 174
stress d'identité · 225, 226, 227, 229, 230, 237, 238, 242, 249, 261
Suède · 10, 18, 33, 36, 73, 74, 75, 76, 78, 108, 117, 131, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 150, 151, 153, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 199, 200, 204, 213, 217, 218, 219, 226, 231, 232, 234, 237, 238, 240, 243, 253, 254, 255, 257, 260
Suni · 79, 80, 205, 206

T

Taguma · 182, 193
transmission · 13, 14, 15, 31, 83, 99, 113, 120, 138, 150, 175, 184, 208, 210, 216, 222, 223, 224, 226, 228, 234, 235, 237, 240, 247, 248, 249, 250, 253, 256, 258, 260
transmission linguistique · 13, 16, 100, 173, 187, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 241, 245, 246, 248, 249, 251, 255
Trudgill · 24, 193, 254
Truncated · 15, 106, 107, 113, 115, 142

V

Varro · 170, 171, 172
Vikør · 190, 192, 199, 200
Viswanatham · 163, 164

W

Walters · 18, 19, 22
Wiggen · 191, 193, 194
Wiley · 214
Winsa · 177, 180, 181, 182

Y

Yaqin · 157, 158
Yin · 18, 19

Annexes

Table des Annexes

Annexe 1 : Guide de questionnaire 1 - Q1 279
Annexe 2 : Guide de questionnaire 2 - QSFM 279
Annexe 3 : Guide d'entretien 1 (pour les parents) 281
Annexe 4 : Guide d'entretien 2 (pour les enfants) 283
Annexe 5 : FAM A - Entretien avec le père (KAM) - I 283
Annexe 6 : FAM A - Entretien avec le père (KAM) - II 287
Annexe 7 : FAM A - Entretien avec la mère (SUN) - I 288
Annexe 8 : FAM A - Entretien avec la mère (SUN) - II 291
Annexe 9 : FAM A - Entretien avec le deuxième enfant (ANM) 292
Annexe 10 : FAM A - Corpus I 294
Annexe 11 : FAM A - Corpus II 296
Annexe 12 : FAM A - Corpus III 297
Annexe 13 : FAM B - Entretien avec le père (FAZ) 300
Annexe 14 : FAM B - Entretien avec la mère (ASF) 304
Annexe 15 : FAM B - Entretien avec le premier enfant (RAF) 308
Annexe 16 : FAM B - Corpus I 312
Annexe 17 : FAM B - Corpus II 314
Annexe 18 : FAM B - Corpus III 316
Annexe 19 : FAM C - Entretien avec le père (YAS) 317
Annexe 20 : FAM C - Entretien avec la mère (ERA) - I 321
Annexe 21 : FAM C - Entretien avec la mère (ERA) - II 326
Annexe 22 : FAM C - Entretien avec le premier enfant (ARI) 326
Annexe 23 : FAM C - Corpus I 328
Annexe 24 : FAM C - Corpus II 330
Annexe 25 : FAM C - Corpus III 332
Annexe 26 : FAM D - Entretien avec le père (JAS) 335
Annexe 27 : FAM D - Entretien avec la mère (KUL) 339
Annexe 28 : FAM D - Entretien avec le premier enfant (JES) 344

Convention des transcriptions dans les entretiens et corpus

Q	:	Question (numérotée).
R	:	Réponse (numérotée).
LP	:	Langue patrimoniale.
S/R	:	Standard/Régional.
G1/2	:	Génération 1 ou 2.
-?	:	Contour montant.
-_	:	Contour descendant.
[= texte]	:	Explication.
[= ! texte]	:	Paralinguistique, prosodie.
[: texte]	:	Remplacement.
#	:	Pause entre les mots.
+/-	:	Interruption.
%frn	:	Traduction en français.
%com	:	Commentaire du chercheur.
%add	:	S'adressant à quelqu'un.
%act	:	Action.
TP	:	Tours de parole (numérotés).
xxx	:	Discours inintelligible.
[?]	:	Action sans discours.
@	:	Indique la langue parlée.

Annexe 1 : Guide de questionnaire 1 - Q1

1. Nom :
2. Sexe :
3. Langue maternelle :
4. Langue-s que vous parlez avec votre mère :
5. Langue-s que vous parlez avec votre père :
6. Langue-s que vous parlez avec vos grands-parents :
7. Existe-t-il une langue que vous employez pour un domaine particulier ?
8. Existe-t-il une langue que vos parents parlent très bien, mais que vous n'arrivez pas à parler ou que vous ne maitrisez pas bien ?
9. Existe-t-il une langue que vous parlez très bien, mais que vos parents n'arrivent pas à parler ou qu'ils ne maitrisent pas ?
10. Votre première langue étrangère :
11. Quelle-s est/sont la/les langue-s préférée-s de vos enfants ?
12. Quelle-s est/sont la/les langue-s que vos enfants apprennent-ils à l'école ?
13. Partagez-vous (vous les parents) les mêmes pratiques langagières et le même apprentissage langagier (c'est-à-dire, avez-vous appris la /les même-s langue-s à l'école et parlez-vous la/les même-s langue-s ?
14. Quelle-s est/sont cette/ces langue-s ?
15. Dans le cas où ce ne sont pas de mêmes langues, merci d'expliquer :
16. Existe-t-il une langue qui a été spécifiée comme langue du foyer ?
17. Le choix d'une langue ou des langues dans le foyer a-t-il été automatique ou imposé et quelle-s est/sont cette/ces langue-s ?
18. Pensez-vous qu'il soit obligatoire d'apprendre la langue du pays de résidence, ou qu'une société multilingue puisse tolérer la coexistence d'autres langues ainsi que la communication dans d'autres langues ?

Annexe 2 : Guide de questionnaire 2 - QSFM

I. VOUS
1. Vous habitez . . .

Seul-e	
En couple	
Seul-e avec fils/fille-s	
En couple avec fils/fille-s	
Autre	

2. Quand est-ce que vous êtes né-e ?
3. Où est-ce que vous êtes né-e ?
4. Quelle-s nationalité-s avez-vous ? [Vous pouvez cocher plusieurs cases]

Nationalité 1	
Nationalité 2	
Autre	

II. VOS LANGUES
5. Avant de venir au pays d'accueil, quelle-s langue-s parliez-vous ? [Vous pouvez cocher plusieurs cases]

Langue 1	
Langue 2	
Langue 3	
Autre	

6. Quelle-s langue-s est/sont utilisée-s dans votre famille ?

Langue 1	
Langue 2	
Langue 3	
Autre	

7. En quelle-s langue-s parlez-vous d'habitude/le plus fréquemment aux personnes suivantes : [plusieurs réponses possibles]

Langue-s fréquemment parlée-s à :	Lorsque vous vous trouvez au pays d'accueil				Lorsque vous vous trouvez au pays d'origine			
	L1	L2	L3	Autre :	L1	L2	L3	Autre :
Vos parents								
Vos frères/sœurs								
Vos grands-parents								
Vos cousin-e-s								
Vos voisins								
Vos camarades/ ami-e-s								
Votre médecin								
Prêtre d'un temple / Imam								

8. En quelle-s langue-s les personnes suivantes vous parlent-elles d'habitude/ le plus fréquemment : [plusieurs réponses possibles]

Langue-s fréquemment parlée-s à vous par :	Lorsque vous vous trouvez au pays d'accueil				Lorsque vous vous trouvez au pays d'origine			
	L1	L2	L3	Autre :	L1	L2	L3	Autre :
Vos parents								
Vos frères/sœurs								
Vos grands-parents								
Vos cousin(e)-s								
Vos voisins								
Vos camarades/ami(e)s								
Votre médecin								
Prêtre d'un temple / Imam								

9. Pensez à votre dernière réunion de famille – quelles langues étaient parlées autour de la table ? [plusieurs réponses possibles]

Langue 1	
Langue 2	
Langue 3	
Autre	

10. Pensez à vos trois meilleur-e-s ami-e-s : quelle-s langue-s vous arrive-t-il de parler avec :

	Langue 1	Langue 2	Langue 3	Autre
Ami-e 1				
Ami-e 2				
Ami-e 3				

III. VOS CONTACTS

11. Décrivez vos contacts avec les membres de votre famille, en remplissant le tableau ci-dessous avec les signes suivants :

0 pas de contact
— très peu de contacts
+ contacts assez fréquents
++ contacts très fréquents

Contacts avec :	à Ville 1	ailleurs : où ?	Je n'ai pas /plus de…
Vos parents			
Vos frères/sœurs			
Vos grands-parents			
Vos cousin-e-s			

IV. VOS ACTIVITÉS

12. Ecrivez dans les cases ci-dessous la ou les langue(s) que vous avez utilisée(s) dans les activités suivantes lors des deux dernières semaines, de la plus utilisée à la moins utilisée :

	Langue 1 = la plus utilisée pour cette activité	Langue 2	Langue 3 = la moins utilisée pour cette activité	
J'ai écouté la radio en . . .				Je n'ai pas écouté la radio durant les deux dernières semaines
Je suis allé-e au cinéma voir un/des films en . . .				Je ne suis pas allé-e au cinéma
J'ai regardé la télé en . . .				Je n'ai pas regardé la télé
J'ai lu des journaux/revues en . . .				Je n'ai pas lu de journaux/revues
J'ai parlé au téléphone en . . .				Je n'ai pas parlé au téléphoné
J'ai envoyé des SMS en . . .				Je n'ai pas envoyé de SMS Je n'envoie jamais de SMS
J'ai envoyé des courriels en . . .				Je n'ai pas envoyé de courriels Je n'envoie jamais de courriels
J'ai visité des sites Internet en . . .				Je n'ai pas visité de sites Internet Je ne visite jamais de sites Internet

V. VOS PRÉFÉRENCES

13. Quelle est la langue que vous aimez le mieux parler ?

VI. VOTRE FORMATION/PROFESSION

14. Quel est votre diplôme le plus élevé ?

15. Quelle profession exercez-vous ?

POUR CONCLURE

16. Utilisez les échelles de 1 (très mal) à 5 (très bien) dans le tableau ci-dessous pour évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous utilisez.

LANGUE 1 :

Je la comprends . . .	Je la parle . . .	Je la lis . . .	Je l'écris . . .
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

LANGUE 2 :

Je la comprends . . .	Je la parle . . .	Je la lis . . .	Je l'écris . . .
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

LANGUE 3 :

Je la comprends . . .	Je la parle . . .	Je la lis . . .	Je l'écris . . .
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

LANGUE 4 :

Je la comprends . . .	Je la parle . . .	Je la lis . . .	Je l'écris . . .
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Annexe 3 : Guide d'entretien 1 (pour les parents)

A.1. Biographie (langagière) - Enfance/adolescence/jeune adulte sans enfants

Q.1. Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
Q.2. Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfant ?
Q.3. Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petit ?
Q.4. Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient-ils, et comment leur parliez-vous ?
Q.5. Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, …]
Q.6. À la fin de votre scolarité, vous sentiez vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous content-e/indifférent-e ?
Q.7. Quand vous étiez enfant et adolescent-e, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous étaient-elles utiles ?
Q.8. En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez fait l'interprète auprès de vos parents quand vous étiez enfant ?
Q.9. Lorsque vous étiez enfant/adolescent-e, vous arrivait-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
Q.10. Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
Q.11. Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
Q.12. Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?

A.2. Biographie (langagière) - Vie conjugale et familiale

Q.13. Quand et où avez-vous rencontré votre conjoint-e ? Quelle était sa formation, travaillait-il/elle à ce moment-là ?
Q.14. Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents] Où a-t-il/elle grandi ? Que faisaient ses parents ?
Q.15. Quelles langues parlait/comprenait-il/elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-il/elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
Q.16. Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
Q.17. Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
Q.18. Vous, les parents, avez-vous exercé un métier pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
Q.19. Vos parents et les parents de votre conjoint-e habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment-là ?
Q.20. Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint-e, comment s'adressait-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?

Q.21. Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
Q.22. Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
Q.23. Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
Q.24. Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
Q.25. Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjoint-e et les enfants ?

B. Transmission de la LP G1 → G2

Q.26. Quelle importance avez-vous et votre conjoint-e attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjoint-e étiez d'accord là dessus ?
Q.27. Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
Q.28. Comment vous y êtes-vous pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours de langues parentales ?
Q.29. Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
Q.30. Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjoint-e – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
Q.31. Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
Q.32. Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
Q.33. Selon vous, comment vos enfants savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
Q.34. Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?

C.1. Attitudes envers le bi-/plurilinguisme et les langues en présence sur les plans affectifs, cognitifs et des valeurs

Q.35. Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
Q.36. Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
Q.37. Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?

C.2. Perception de valorisation des langues

Q.38. Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, d'opposition ouverte, larvée ?
Q.39. Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
Q.40. D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
Q.41. Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
Q.42. Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?

D. Évaluation des langues/du plurilinguisme, aspects identitaires

Q.43. Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
Q.44. L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous ennuie, vous fait plaisir ou ça vous est égal ?
Q.45. Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent chez les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
Q.46. Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue X est la plus importante ? Pourquoi la langue Y est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où vous voyez-vous dans dix ans ?

Annexe 4 : Guide d'entretien 2 (pour les enfants)

A1. Enfance

Q.1. Où habitais-tu quand tu étais petit-e ?
Q.2. As-tu des frères et sœurs ? Si oui, comment s'appellent-ils/elles et quel âge ont-ils/elles ?
Q.3. Qui s'occupait de toi et de tes frères et sœurs quand vous étiez petits, si vos parents travaillaient ? Tes grands-parents, les voyais-tu souvent ?
Q.4. Comment ta mère, ton père te parlaient-ils quand tu étais petit-e ? [langues régionales, standards] Et tes grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ?
Q.5. Et comment ces gens se parlaient-ils entre eux ?
Q.6. Comment/En quelles langues as-tu parlé à tous ces gens [mentionnés avant] quand tu étais petit-e ?
Q.7. As-tu déménagé, en changeant de ville, de pays ? [avec quelles répercussions éventuelles sur l'usage des langues ?]

A2. Les habitudes langagières actuelles, place de la LP dans différents domaines de la vie quotidienne

Q.8. Quels sont tes loisirs ? [sports, musique, copains, animaux domestiques, jeux, lecture, . . .] Quels sont tes programmes préférés à la télé, quelles chaines TV regardes-tu, quels genres de films regardes-tu, quels sont tes livres/BD/revues préféré-e-s, à quels jeux joues-tu, quels sites Internet visites-tu, etc. ?
Q.9. Qui sont tes meilleur-e-s copains/copines ? Tu les as connu-e-s où ? Que faites-vous ensemble ?
Q.10. Est-ce que tes copains savent que tu parles une autre langue que le français ? [le cas échéant] Que pensent tes copains du fait que tu connaisses des langues indiennes ?
Q.11. Quelle école fréquentes-tu ? Depuis quand ? Quelle classe fréquentes-tu ? Quelle est ta matière préférée ? Quelles langues apprends-tu à l'école ? Cela te plait-il ?
Q.12. T'arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? Comment ? Quand tu parles avec qui ? [copains, membres de la famille] Qu'en penses-tu ?
Q.13. En général, comment t'entends-tu avec tes parents ? Tes frères et sœurs ? Tes grands-parents ?
Q.14. Comment/En quelle-s langue-s [standard, régionale-s] te parlent ton père et ta mère en général ? Et tes frères et sœurs, tes grands-parents ? Et comment leur parles-tu ? Pourquoi ?
Q.15. Y a-t-il des situations exceptionnelles dans lesquelles vous communiquez dans d'autres langues ? À quelles occasions ?
Q.16. Où allez-vous, toi et tes parents pendant des vacances ? Où as-tu passé les vacances l'an dernier ? Qu'as-tu fait ? Combien de fois par an ? Avec qui, chez qui ? As-tu de la famille, des jeunes de ton âge là-bas ? Es-tu quelquefois allé-e seul chez quelqu'un ? Quelle-s langue-s parles-tu quand tu es là-bas ? Aimes-tu y aller ? Pourquoi ?

B Transmission de la langue G1/2

Q.17. Tes parents ont-ils établi des règles au sujet de l'usage des langues à la maison/en famille ? Lesquelles ?
Q.18. À ton avis, quelle importance attachent ton père et ta mère au fait de parler LP ? Et ta grand-mère, ton grand-père ?
Q.19. Si tu parles une LP [S/R], est-ce que tu penses que tu as un accent ? [Le cas échéant] Est-ce qu'on te le fait remarquer ? [qui, comment ?] Cela te dérange d'avoir un accent ?

C. Évaluation des langues/du plurilinguisme, aspects identitaires

Q.20. Est-ce que l'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, t'est égal ?
Q.21. Aujourd'hui selon toi, est-il fréquent parmi les jeunes d'être bilingue ? Est-ce important ? As-tu parmi tes copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
Q.22. Est-ce que tes enseignants savent que tu parles [le cas échéant] une autre langue que la langue du pays d'accueil ?
Q.23. Selon toi, que pensent tes enseignants du fait de que tu connaisses une LP ? [prestige, curiosité, indifférence]
Q.24. Si tu mettais les langues que tu connais par ordre d'importance pour toi, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue X est-elle la plus importante ? Pourquoi la langue Y est-elle la moins importante ?
Q.25. Quelle-s langue-s aimerais-tu encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ?
Q.26. Comment est-ce que tu te vois dans 10 ans : où habites-tu, que fais-tu, quelles langues parles-tu ?

D. Autres questions

Annexe 5 : FAM A - Entretien avec le père (KAM) - I

Lieu : Au domicile de la famille à Grenoble.
Date d'enregistrement[202] :
Langues d'entretien : Hindi, Anglais.
Participants : KAM (le père), ENQ (enquêteur).

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.KAM : Dans mon enfance, j'habitais dans ma ville natale au Haryana. La ville s'appelle Kharak-Jatan.

[202] Les entretiens ont été menés avec le père en plusieurs séances lors de nombreuses réunions avec la famille depuis 2003. Les informations ainsi recueillies sont intégrées dans cet entretien.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfant ?
R.2.KAM : Oui, ils ont toujours travaillé pendant mon enfance.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petits ?
R.3.KAM : Mes parents s'occupaient de moi quand j'étais petit.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient-ils, et comment leur parliez-vous ?
R.4.KAM : L'haryanvi était la langue principale de ma maison. Dans mon entourage, on parlait aussi l'hindi et le pendjabi. Les membres de ma famille parlaient tous en haryanvi, et moi, je leur répondais dans la même langue.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, . . .]
R.5.KAM : Comme j'ai dit, il y avait, le pendjabi et l'hindi qui ont été parlés dans mon entourage. J'ai appris l'hindi et l'anglais à l'école. À 12 ans, je parlais l'anglais. Plus tard, j'ai appris le népalais lors de mon séjour et voyage au Népal.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous content/indifférent ?
R.6.KAM : Je me sentais bilingue, mais j'étais indifférent, car tout le monde parle plusieurs langues en Inde.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescent, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous étaient-elles utiles ?
R.7.KAM : Il était très avantageux de parler ou pratiquer plusieurs langues. Cela facilitait la vie, car je pouvais communiquer avec les gens d'autres communautés.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez fait l'interprète auprès de vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.KAM : Non, je n'ai pas eu l'occasion de faire interprète pour mes parents en tant qu'enfant, car mes parents n'en ont pas eu le besoin. Il m'est arrivé de traduire des documents officiels ou lire des courriers.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescent, vous arrivait-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
R.9.KAM : Surtout, à l'école ou à l'université, il m'arrivait de mélanger les langues telles que l'hindi, le pendjabi et l'anglais lors de ma communication avec mes amis. Tout le monde parlait de la même façon, alors je pense que c'était normal.

Q.10.ENQ : Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
R.10.KAM : Après mon école obligatoire, j'ai continué mes études. J'ai fait des études supérieures et j'ai terminé par faire un master.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.KAM : Quand je me suis inscrit à l'université, le pendjabi et l'hindi étaient des langues dominantes dans l'environnement. Nous utilisions des livres en anglais pour nos études. Je me suis toujours intéressé à faire le commerce d'objets artisanaux et j'ai fait quelques voyages en Inde, et surtout au Népal. Là-bas, j'ai appris le népalais.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.KAM : Quand je suis arrivé en France, j'ai commencé à apprendre le français. Mais j'ai appris 'sur le tas'. Et ensuite en habitant ici et en parlant aux gens dans le quotidien, j'ai appris beaucoup dans la langue française. Je n'écris pas ma langue maternelle qui est l'haryanvi, mais je peux parler couramment et je peux le comprendre sans difficulté. Pour les langues hindie, pendjabie et anglaise, je peux écrire, lire, parler et comprendre. En ce qui concerne la langue française, je n'écris pas beaucoup, mais je lis et je parle.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjointe ? Quelle était sa formation, travaillait-elle à ce moment-là ?
R.13.KAM : Notre mariage était un mariage arrangé par nos parents et certains de nos proches. Elle étudiait à la faculté à cette époque-là.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents] Où a-t-elle grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.KAM : Elle vient du même État que moi, c'est-à-dire de l'Haryana. Elle est née à Hissar alors que je suis né à Rohtak.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.KAM : Elle parlait l'haryanvi quand on s'est connu. Sa langue maternelle est la même que la mienne et donc tout le monde dans sa famille s'adressait à elle en haryanvi et elle leur parlait en haryanvi aussi. La langue de la communication entre nous n'a pas changé, on se parle toujours en haryanvi, mais devant nos enfants et nos amis français on se parle en français ; et devant nos contacts indiens, on se parle en anglais ou en hindi. Maintenant, depuis plus de deux ans, on se parle en hindi et un peu en haryanvi devant nos enfants.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.KAM : Non. Il n'y a pas de temple à Grenoble. Il y en a un à Genève. Quand on va en Inde, cela nous arrive d'aller au temple. La langue est souvent l'hindi, quelquefois le prêtre fait des cérémonies ou des prières en sanscrit.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.KAM : Nous avons deux enfants. Ils sont tous les deux nés en France. Ils s'appellent IPS et ANM. Ils sont allés dans une école d'Europole à Grenoble jusqu'au mois de juin 2005. Ensuite, ils ont été inscrits dans une école privée en Inde du Nord. Quand ils vivaient en France, ils ne parlaient que le français au foyer et à l'extérieur, ils avaient aussi une connaissance de l'anglais et ils comprenaient l'hindi. Mais, depuis leur scolarisation en Inde, cela a tout changé. Ils ne parlent qu'en hindi la plupart du temps. Ils ont commencé à apprendre l'hindi à l'école en Inde ce qui était très dur pour eux. Ayant été inscrits dans une classe au-dessus de la sixième, les deux enfants n'ont pas eu de cours élémentaire en hindi. Ils ont choisi le français comme une matière parmi des langues étrangères, et c'est cette matière qui est la plus facile pour eux.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un travail pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.KAM : Depuis la naissance de mes enfants, je gérais mon commerce alors que ma femme a commencé à travailler hors de la maison, une fois que les enfants ont grandi un peu. Nous n'avons pas eu besoin de faire la garde de nos enfants puisque ma femme s'occupait d'eux. Non, les grands-parents n'ont joué aucun rôle, car ils vivent en Inde.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjointe habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment-là ?
R.19.KAM : Non, nos parents ont toujours vécu en Inde alors que nous étions en France.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint-e, comment s'adressait-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.KAM : Depuis juillet 2005, nous avons commencé à parler en hindi à nos enfants. Avant, la communication se déroulait uniquement en français. Il nous arrive de parler un peu en français, mais cela se limite à quelques phrases. Ma femme leur parle en hindi maintenant. Entre eux, les enfants ne parlent qu'en hindi alors qu'avant ils ne parlaient qu'en français. Je leur parle en hindi et ils me répondent en hindi.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.KAM : Il n'y avait aucun contact entre les enfants et les grands-parents. Puisque mes enfants ne parlaient pas avant un seul mot en hindi ou haryanvi, la communication était très limitée, voire rare, entre eux. Ce n'est qu'après leur départ en Inde pour la scolarisation, qu'ils ont commencé à parler avec leurs grands-parents. Les enfants ont commencé à connaitre et communiquer avec leurs grands-parents une fois qu'ils se sont installés en Inde. Ils entretiennent une bonne relation.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.KAM : Les enfants ont commencé au départ à développer les compétences en haryanvi puisqu'on leur parlait en haryanvi ou bien en hindi. Ils disaient quelques mots et phrases. Mais lors de leur scolarisation en France, ils n'ont parlé que le français. Ils ont appris l'anglais à l'école et ils comprenaient la plupart des expressions en hindi, mais ils parlaient uniquement en français avec leurs amis, les voisins ou avec nos contacts. C'est en séjournant en Inde, que cela a tout changé pour eux.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.KAM : Nous n'allions pas très souvent en Inde avant que les enfants y soient scolarisés à partir de 2005. Nous allions dans ma maison en Inde et les enfants allaient visiter ensuite les parents de leur mère. En Inde, ils n'avaient pas contact avec les jeunes de leur âge, mais en France ils ont toujours maintenu le contact avec leurs amis. ANM joue au football avec ses copains quand il est à Grenoble.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.KAM : Nous ne parlons qu'en hindi maintenant. C'est une langue standard, comme vous dites, mais plutôt régionale. C'est l'hindi qui est plus utilisé maintenant.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjoint-e et les enfants ?
R.25.KAM : Les relations sont excellentes entre nous et les enfants.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjointe attachée à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjoint-e étiez d'accord là dessus ?
R.26.KAM : Nous attachons beaucoup d'importance à l'apprentissage et pratique de notre langue maternelle. Oui, moi et ma femme, on a été toujours d'accord sur ce point.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.KAM : Pour moi, il était important qu'ils parlent à mes parents dans ma langue maternelle, en haryanvi. Alors que c'était difficile pour mes enfants d'apprendre l'haryanvi, j'ai décidé qu'ils apprendraient à parler en hindi.

Q.28.ENQ : Comment vous y êtes-vous pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours langues parentales ?

R.28.KAM : Il n'y a pas de cours d'hindi existant dans les écoles de Grenoble. Nous avons envoyé nos enfants en Inde pour qu'ils apprennent à parler et à écrire au moins notre deuxième langue, qui est l'hindi.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.KAM : Ce n'était pas très facile pour eux. Je pense qu'ils se sont rendu compte très tôt que, nous, les parents, préférions parler dans une autre langue qu'eux. Les enfants ont toujours parlé en français et donc je peux dire qu'ils n'aimaient pas parler en hindi avec nous.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjointe – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.KAM : Je ne sais pas. La seule solution était de les envoyer en Inde, et nous sommes très satisfaits maintenant de leur progrès dans les études ainsi que dans la pratique des langues indiennes.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.KAM : Non je ne pense pas. Pour mon fils c'était très dur. Il n'arrive pas à s'intégrer dans l'environnement en Inde. Tous ses camarades le taquinent en l'appelant "frenchie frenchie". Ma fille n'a pas de problème dans son milieu scolaire.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.KAM : Avant, mes parents me reprochaient beaucoup de ne pas pouvoir communiquer avec mes enfants puisque ces derniers ne parlaient qu'en français. Ce n'est plus le cas maintenant.

Q.33.ENQ : Selon vous, comment vos enfants savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.KAM : Mes enfants se débrouillent très bien en hindi. Ils parlent couramment et personne ne peut dire qu'ils ont vécu en France. Ma fille ainée a fait particulièrement des progrès en hindi. Elle écrit des dissertations en hindi et je suis très fier d'elle. Les deux ont commencé à écrire l'hindi, et donc c'est un énorme progrès.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.KAM : Je pense que mes enfants vont parler à leurs enfants en hindi. Maintenant, vu leur progrès et leur attachement avec cette langue, je peux le dire.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.KAM : Je pense que c'est vrai.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.KAM : Je parle toujours la langue de mes parents. Elle est ma langue.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.KAM : J'ai un très bon rapport avec mon pays d'origine. Déjà, grâce à mon commerce, j'y allais souvent et depuis la scolarisation de mes enfants en Inde, je suis en contact avec ma famille au quotidien par téléphone, skype, courrier électronique ou visite pour une courte durée.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, d'opposition ouverte, larvée ?
R.38.KAM : Je ne savais pas quoi faire avant. Mes parents et mes proches en Inde m'ont beaucoup dit que mes enfants ne parlaient pas avec eux. Ma décision de les envoyer a été appréciée par mes proches.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.KAM : En France, les enseignants n'étaient pas au courant de leurs langues maternelles et vu qu'il n'y a pas d'enseignement de la langue hindie ici, nous ne savons pas réellement ce que pensaient les enseignants.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.KAM : Toutes les langues que nous connaissons ont leur utilité pour diverses choses.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.KAM : Je pense que les enfants connaissent des langues qui vont être utiles pour eux. Ils peuvent continuer à perfectionner l'anglais, le français et l'hindi.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.KAM : Mes parents n'avaient pas de problème particulier pour que je parle plusieurs langues. Ils s'adressaient à moi en haryanvi et je continuais d'apprendre d'autres langues.

Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.KAM : Ce n'était pas quelque chose qui préoccupait les enseignants. Tout le monde parle deux ou trois langues en Inde.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous ennuie, vous fait plaisir ou ça vous est égal ?
R.44.KAM : Non, cela ne m'ennuie pas du tout. C'est très important.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent chez les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.KAM : En France, je n'ai pas l'impression qu'il est fréquent chez les jeunes d'apprendre plusieurs langues. En Inde, c'est très important.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue X est la plus importante ? Pourquoi la langue Y est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où vous voyez-vous dans dix ans ?
R.46.KAM : Pour moi, chaque langue a son importance. Je ne peux pas vraiment les mettre par ordre d'importance. Je vais quand même perfectionner le français pour parler mieux ; cela m'aidera dans mon travail. Vu que mon commerce est en France, je pense toujours rester en France d'ici dix ans.

Annexe 6 : FAM A - Entretien avec le père (KAM) - II

Lieu : Au domicile de la famille à Grenoble.
Date d'enregistrement : Le 29 mars 2008.
Langues d'entretien : Hindi, Anglais.

Q.1.ENQ : Quand êtes-vous venu en France ? Et pour quelle raison ? Quel âge l'avez-vous ?
R.1.KAM : À l'âge de 27 ans, en 1982, je suis arrivé en France. Je suis venu ici à la recherche d'un travail. J'avais des connaissances de mon pays d'origine, des gens qui se sont installés en France. C'est eux qui m'ont aidé à venir ici.

Q.2.ENQ : Comment font les enfants à l'école en Inde ?
R.2.KAM : Ça va. IPS réussit très bien là-bas, elle est en troisième maintenant. Elle est très contente là-bas, elle réussit bien dans les études. Dans le championnat des épreuves de natatation au Haryana, IPS a eu trois médailles d'or, une médaille d'argent, une médaille de bronze, cinq médailles en tout. Maintenant, elle va participer à une compétition à l'échelle nationale. Mais le problème est avec ANM.

Q.3.ENQ : C'est quoi son problème ?
R.3.KAM : Il ne s'entend pas bien avec les élèves de sa classe. De plus, il est très sensible, il se vexe rapidement, je lui ai proposé de changer d'école en Inde. Mais, il ne veut pas changer d'école. Pour l'instant, il est dans même école qu'IPS. ANM dit qu'il nous avait prévenu qu'il ne voulait pas faire ses études en Inde, qu'on l'a envoyé là-bas contre son gré. Je me suis dit qu'il allait s'adapter là-bas, mais cela n'a pas marché pour lui. Je lui ai même proposé de venir avec moi en France pour continuer ses études, mais pour l'instant il veut rester là-bas. On verra ce qui va se passer.

Q.4.ENQ : Et votre femme, que fait-elle là-bas ?
R.4.KAM : Elle gère son institut de langues, cela marche très bien. Elle donne des cours de français, des cours d'anglais et par la suite elle pense ouvrir la possibilité d'enseigner d'autres langues dans son école.

Q.5.ENQ : C'était une décision très difficile de rester si loin de la famille. Qu'en pensez-vous ?
R.5.KAM : C'est très difficile pour moi. J'habite tout seul ; de toute façon, je retourne souvent en Inde grâce à mon commerce, mais c'est quand même très difficile de rester loin de la famille dans le quotidien. Les enfants ont besoin des conseils de leurs parents, soit le père, soit la mère. Je suis en contact avec eux et je les appelle tous les jours.

Q.6.ENQ : Est-ce que vous êtes satisfait de leur progrès en Inde ?
R.6.KAM : Oui, grosso modo, ils ont fait d'énormes progrès. Ils parlent très bien en hindi, ils communiquent tout seuls avec les gens en Inde, il n'y a aucun problème.

Q.7.ENQ : Que pensez-vous au sujet de l'avenir de vos enfants ? Où voulez-vous qu'ils habitent ?
R.7.KAM : Pour l'instant, on attend le résultat de l'examen du brevet d'IPS. Ensuite, il faudra l'inscrire dans un lycée en Inde. Elle aimerait faire un BAC S. Il y a des bonnes écoles à Delhi où nous aimerons qu'elle y soit inscrite. Elle aimerait vivre en Inde aussi. En ce qui concerne ANM, il va y habiter encore deux ans avec sa sœur. Ensuite, je vais le ramener en France. Ou bien il finit sa troisième et rentre en France. Je verrai pour son inscription dans un lycée en France.

Q.8.ENQ : Quelle est l'activité de votre fils ici ? Comment passe-t-il son temps pendant ses vacances en France ?
R.8.KAM : Le soir, il va jouer avec ses amis et le matin, il travaille, le travail de son école.
Q.8.1.ENQ : Il joue avec qui ?
R.8.1.KAM : Il joue au football avec ses anciens camarades. Eh oui, il est resté en contact avec eux.

Annexe 7 : FAM A - Entretien avec la mère (SUN) - I

Lieu : Au domicile de la famille à Grenoble.
Date d'enregistrement[203] :
Langues d'entretien : Hindi, Anglais.
Participants : SUN (la mère), ENQ (enquêteur).

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.SUN : J'habitais avec mes parents depuis ma naissance. J'habitais à Hissar au Haryana.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfant ?
R.2.SUN : Nous venons d'un petit village. Mon père a toujours travaillé hors de la maison et ma mère s'occupait de nous à l'intérieur de la maison.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petite ?
R.3.SUN : Mes parents et mes tantes s'occupaient de moi et de mes frères et mes sœurs lorsque j'étais petite. Je garde un très bon souvenir de mon enfance.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient-ils, et comment leur parliez-vous ?
R.4.SUN : Ma langue maternelle est l'haryanvi. On parlait tous l'haryanvi à la maison.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, temple, vacances, médias, . . .]
R.5.SUN : Lors de ma scolarisation, j'ai commencé à apprendre l'hindi et l'anglais. Dans mon entourage, je parlais l'haryanvi, l'hindi et le pendjabi avec mes amis, mes voisins et à l'école.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez-vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous contente/indifférente ?
R.6.SUN : Non, je ne me sentais pas vraiment bilingue. C'est normal pour tous les Indiens de parler plusieurs langues.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescent-e, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous étaient-elles utiles ?
R.7.SUN : Je pense que j'ai vécu comme un avantage le fait d'avoir des connaissances dans plusieurs langues. Cela ne m'a jamais amenée à l'incompréhension, car tout le monde a plus ou moins la même compétence dans les langues que je parlais ou comprenais. L'haryanvi était pour la maison et pour les gens proches avec qui je parlais aussi en pendjabi. L'hindi était employé à l'école et l'anglais était étudié comme une matière.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez fait l'interprète auprès de vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.SUN : Non, je n'ai pas fait l'interprète pour mes parents.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescente, vous arrivait-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
R.9.SUN : Oui, je mélangeais souvent des langues lorsque je parlais. Au début, je ne parlais que l'haryanvi, mais, dès ma scolarisation, j'ai appris à parler l'hindi, le pendjabi avec mes amis. On empruntait beaucoup aux mots anglais et pendjabis quand on parlait l'hindi et l'haryanvi.

Q.10.ENQ : Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
R.10.SUN : J'ai continué mes études. Je me suis inscrite au lycée et ensuite à l'université pour faire une licence.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.SUN : J'ai étudié jusqu'à l'âge de 22 ans. Ensuite, je me suis mariée et je suis partie pour vivre avec mon mari en France. Avant mon mariage, j'ai fait une licence à l'université. Je n'ai exercé aucune profession en Inde avant mon arrivée en France. La plupart de mes collègues parlaient couramment l'hindi, le pendjabi et l'haryanvi. L'usage de l'anglais a été limité à la lecture d'ouvrages littéraires. Ceux-ci ont été recommandés par notre professeur de faculté. Lors de mes études en licence en France, j'ai travaillé comme assistante professeure de langue anglaise dans un lycée à Grenoble pendant un an.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.SUN : J'ai appris le français en France. Je me suis inscrite au Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) à Grenoble pour suivre ma formation de la langue française. En parallèle, j'ai pris des cours particuliers de français. Après avoir suivi la formation pendant deux ans au CUEF, je me suis inscrite en licence 1 d'anglais à l'université Stendhal. La langue française m'a

[203] Les entretiens avec la mère ont eu lieu en plusieurs séances. Étant donné que nous suivons la famille depuis 2003, nous avons combiné les informations qui ont été recueillies auparavant.

permis de m'inscrire en licence dans un milieu français. Après la licence, je me suis inscrite en master d'anglais que j'ai pu faire un an et il me reste le mémoire à rédiger.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjoint ? Quelle était sa formation, travaillait-il à ce moment-là ?
R.13.SUN : Je l'ai rencontré lors de notre mariage arrangé. Il travaillait en France.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents (père, mère)] Où a-t-il grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.SUN : Son origine est la même que la mienne. Il est né à Kharak-Jatan, dans l'État d'Haryana en Inde. Il a grandi là-bas.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-il lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-il avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.SUN : Nous, on se parlait en haryanvi qui est notre langue maternelle. Nous avons gardé les mêmes pratiques langagières et cela n'a pas changé au cours de notre relation. Oui, cela arrive de communiquer dans les autres langues devant quelqu'un d'autres. Cela peut être le français, l'hindi, le pendjabi ou l'anglais.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.SUN : Non, en France jamais. Cela m'arrive d'aller au temple en Inde. Le prêtre parle en hindi, mais il fait la prière en sanscrit.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.SUN : J'ai deux enfants. Ils sont nés en France, à Grenoble, ici. Ils s'appellent IPS, ma fille et puis ANM, mon garçon. Au début, ils allaient dans l'école Europole à Grenoble où le milieu était français, mais la plupart des matières étaient en anglais. Depuis notre départ en Inde, de juillet 2005, les enfants ont complètement changé leurs pratiques langagières. Avant ils ne parlaient qu'en français, maintenant ils parlent en hindi et des fois en anglais. C'est grâce au séjour en Inde que notre langue maternelle est maintenue, car à Grenoble il n'y avait pas de formation de cette langue dans aucune des écoles. Ils n'ont appris l'hindi que durant leur séjour. Ils ont appris à parler, à écrire et à communiquer avec les gens en Inde et avec nous.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un métier pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.SUN : Mon mari travaillait quand les enfants étaient petits. Moi, je me suis occupé des deux enfants. Non, les grands-parents n'ont pu jouer aucun rôle vu qu'ils habitaient en Inde.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjointe habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment-là ?
R.19.SUN : Non, mes parents et les siens ont toujours vécu en Inde. Et là aussi, leur domicile n'est pas à proximité.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint-e, comment s'adressait-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.SUN : Lors de la naissance de ma fille, on s'adressait à elle en haryanvi. Mais plus tard, après la naissance de mon deuxième enfant et à la suite de sa scolarisation, l'ambiance langagière s'est transformée dans la maison en faveur du français. On a parlé aux enfants en français pendant dix ans, je pense. Ils ne répondaient qu'en français. Depuis qu'ils sont en Inde, on leur parle en hindi et ils répondent en hindi. Entre eux, les enfants ne parlent qu'en hindi.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.SUN : Depuis quelques années, ils commencent à connaitre leurs grands-parents. Les relations sont bonnes entre les enfants et nos parents.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.SUN : Les enfants ont toujours parlé en français. Ils avaient une connaissance limitée de la langue haryanvie et de l'hindi. Plus tard, quand ils ont commencé à séjourner en Inde, ils n'ont parlé qu'en hindi.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.SUN : Nous, on allait tous les deux ou trois ans dans notre pays d'origine quand les enfants étaient scolarisés en France. C'était les vacances scolaires de nos enfants. On allait au domicile de notre mari et chez mes parents. Depuis juillet 2005, on vit à Gurgaon, une ville très proche de Delhi, mais située dans l'État de l'Haryana.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.SUN : Maintenant on ne parle qu'en hindi. C'est la langue la plus utilisée.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjoint et les enfants ?
R.25.SUN : Nous avons de très bonnes relations et ils adorent leur père.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjoint attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous

et votre conjoint étiez d'accord là dessus ?
R.26.SUN : Nous avons attaché beaucoup d'importance à l'apprentissage du hindi. À Grenoble, nous avons remarqué que ce n'était pas possible de les leur faire apprendre. Nous avons décidé de les scolariser en Inde pour qu'ils apprennent des langues et la culture indienne.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussée dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.SUN : Pour la culture, la culture est très importante. Quand on est dans un pays, imaginons qu'ils reviennent en France et que, dans cinq ans, ils retournent en Inde, alors ils auront déjà un lien. Par exemple, si tu reviens en France plus tard, tu auras déjà un lien ici, donc quand ils retourneront en Inde, ils auront un attachement personnel avec ce pays, alors que s'ils restent ici, ils n'auront jamais cet attachement à l'Inde.

Q.27.1.ENQ : Ils seront dans leur (propre) monde ?
R.27.1.SUN : Ils seront dans leur (propre) monde. C'est très important de se sentir chez soi, parce que quand vous ne vous êtes pas approprié votre monde, vous ne pouvez pas ressentir de l'intérêt pour celui-ci. On dit que tout tourne autour de quelque chose, ils sont nés ici (en France) et maintenant pour eux, le centre du monde c'est nous, mais pour combien de temps peut-on garder cette place ? Les parents peuvent être tout pour vous pendant une période de votre enfance ; après, ils auront leur propre vie et sans aller là-bas, ils ne pourront jamais apprendre cette culture.

Q.27.2.ENQ : Donc vous avez pris cette décision qu'ils partent apprendre tous les deux la culture et la langue de l'Inde ?
R.27.2.SUN : La culture, la langue et ensuite l'habitude de travailler à l'école. Ici, ils ne pourront jamais avoir la même habitude, là-bas, ils travaillent toute la journée. IPS commence les cours à sept heures et demi du matin elle finit à une heure et demi de l'après-midi. Ils rentrent à la maison et après manger ils ont des cours particuliers, ensuite, ils reviennent et font leurs devoirs. Ils commencent à faire leur devoirs vers six heures du soir et ensuite ils terminent vers neuf heures. Là-bas, un enfant bosse pendant douze heures alors que ce ne serait jamais possible ici.

Q.27.3.ENQ : Alors vous aviez déjà pris cette décision depuis longtemps ?
R.27.3.SUN : On a beaucoup pensé à aller là-bas, mais c'était très dur de quitter la maison, c'est toujours très dur. KAM est ici et moi je suis là-bas. Ensuite, la réaction des gamins, on n'a jamais su s'ils allaient s'habituer ou pas, et c'était un énorme risque puisqu'ils sont nés ici, ils ont grandi ici, on ne savait pas comment ils allaient réagir en Inde. IPS a beaucoup aimé l'Inde. Là-bas nous vivons à Gurgaon, et maintenant, lorsqu'ils reviendront en Inde, ils auront déjà une certaine connaissance du pays, ils connaissent la géographie et l'histoire de l'Inde.

Q.28.ENQ : Comment vous y êtes-vous pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours de langues parentales ?
R.28.SUN : En scolarisant les enfants en Inde, le problème de l'apprentissage des langues indiennes a été résolu automatiquement. Ils apprennent l'hindi à l'école.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.SUN : Ils nous répondaient toujours en français. Je pense qu'ils avaient des difficultés à s'exprimer dans notre langue maternelle. Cela amenait à l'incompréhension et à des malentendus à cause de la différence des langues parlées.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjoint – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.SUN : Non, je pense que nous avons déjà pris une très bonne décision de les scolariser en Inde.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.SUN : Je ne sais pas encore. Avec ANM il y a vraiment un souci. Depuis le début, il ne voulait pas y aller (en Inde), et puis si on a dans la tête que l'on ne va pas s'adapter dans un milieu, c'est encore plus difficile. Je pense qu'il n'a jamais aimé l'Inde, mais malgré tout cela donne l'impression que cela lui plait de vivre là-bas. IPS s'est bien adapté là-bas. Elle réussit bien dans les études. Je ramène mes enfants à mon institut pour qu'ils puissent travailler leurs cours.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.SUN : Au début, mes parents m'ont toujours reproché que mes enfants ne parlaient pas avec eux. Maintenant, il n'y a pas ce problème.

Q.33.ENQ : Selon vous, comment vos enfants savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.SUN : Ils la connaissent très bien. Avant, ils avaient un peu d'accent quand ils parlaient l'hindi. Ils n'arrivaient pas à distinguer entre /da/ et /dha/.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.SUN : Oui, j'aimerais bien que leurs enfants parlent en hindi avec moi.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.SUN : Oui, c'est vrai. C'est très important de s'exprimer dans sa langue maternelle.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.SUN : Je parle toujours l'haryanvi. C'est toujours ma langue maternelle et cela va rester tel quel.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.SUN : J'ai un excellent rapport avec mon pays d'origine. Je passe beaucoup de temps là-bas. Je vis plus en Inde qu'en France.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, d'opposition ouverte, larvée ?
R.38.SUN : Tout le monde a apprécié quand on a pris la décision de scolariser nos enfants en Inde. Ils savaient que ce n'était pas facile pour nous et chacun de nos proches et amis nous a encouragés et aidés selon leur capacité.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.SUN : En France, il n'y a pas d'évaluation. Les enseignants s'en fichent, je pense. En Inde, les enseignants étaient inquiets au sujet de la compétence en hindi. Les deux avaient toujours de très mauvaises notes.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.SUN : Toutes les langues que mes enfants connaissent sont utiles pour eux. Ils connaissent l'hindi, le pendjabi, l'anglais et le français. Avec le français, ils ont toujours maintenu le contact avec leurs amis en France. L'anglais et l'hindi leur servent pour communiquer en Inde et à l'école. Ils entendent souvent le pendjabi et l'haryanvi dans leur entourage en Inde.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.SUN : Les enfants doivent perfectionner l'hindi à l'écrit. C'est à eux de voir, d'apprendre ou de perfectionner selon leur nécessité.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.SUN : Mes parents m'ont toujours encouragée à parler et apprendre plusieurs langues.

Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.SUN : Étant donné que nous parlions tous deux ou trois langues, cela n'a jamais été un souci pour les enseignants. Tout ce que les enseignants et les parents voulaient c'est qu'on ait de bonnes notes à l'école.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous ennuie, vous fait plaisir, ça vous est égal ?
R.44.SUN : Cela m'aide beaucoup de parler plusieurs langues.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent chez les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.SUN : Je pense qu'en Inde, c'est très commun de parler plusieurs langues.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue X est la plus importante ? Pourquoi la langue Y est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où vous voyez-vous dans dix ans ?
R.46.SUN : Je pense que je mettrais le français en premier, car c'est dans cette langue que je travaille et que je gagne ma vie. J'aime beaucoup parler français, mais l'attachement pour moi reste avec l'haryanvi et l'hindi.

Annexe 8 : FAM A - Entretien avec la mère (SUN) - II

Lieu : Dans son bureau à Grenoble
Date d'enregistrement : Le 18 avril 2008.
Langue d'entretien : L'hindi, l'anglais.

Q.1.ENQ : Il y a quelques jours, vous avez ramené le corps de votre défunt mari en Inde. Pourquoi vous êtes revenue si vite en France ?
R.1.SUN : Ici, il a son affaire. Il y a plein de travail, il faut avoir quelqu'un pour s'en occuper, c'est maintenant à moi de tout faire. Il n'y a pas d'autre choix.

Q.2.ENQ : Les enfants sont avec qui là-bas ?
R.2.SUN : Ils sont avec leur tante là-bas. Il n'y a pas de souci.

Q.3.ENQ : Comment marche votre institut des langues ?
R.3.SUN : Oui, mon institut marche très bien. Je donne des cours de français et d'anglais et puis on prépare nos élèves aux examens de l'Alliance Française de New Delhi en tant que candidats libres. Et grâce à mon institut, on a un bon cadre pour mes enfants qui viennent souvent y travailler leurs cours. On attend le résultat d'IPS au brevet.

Q.4.ENQ : Vous pensez inscrire IPS à New Delhi ?
R.4.SUN : Oui, elle veut faire un BAC S. Mais il faut voir, car cela dépend surtout de ses résultats. Dans le choix des écoles, c'est très important. Pour l'instant, on pense rester en Inde encore pendant deux ans pour qu'elle puisse passer le baccalauréat et je lui ai dit qu'elle pourra poursuivre ses études où elle veut. Moi et ANM, nous allons rentrer en France définitivement.

Q.5.ENQ : Oui, votre mari m'a parlé qu'il ramènerait ANM en France.
R.5.SUN : Oui. C'est ce qui était prévu pour leur séjour et bien qu'il nous ait quittés, on ne peut pas changer ce qui avait été prévu. Comme on avait prévu de laisser les enfants pendant cinq ans en Inde et ensuite de tous revenir en France. Aujourd'hui je pense qu'après trois ans de séjour en Inde, l'on va encore attendre deux ans. De toute façon, je ne peux plus déplacer mes enfants, car ils

sont scolarisés en Inde. Ils ont créé leur milieu maintenant.

Q.6.ENQ : Qu'est-ce que vous allez faire maintenant ? Il faut s'occuper des enfants en Inde et en parallèle il faut s'occuper de l'affaire en France ?
R.6.SUN : Comment faire, il n'y a pas de choix. Il faut que je m'occupe des deux choses. Puis, je pense aussi que c'était la volonté de Dieu qu'on parte en Inde il y a trois ans. Si l'on n'avait pas envoyé les enfants en Inde, tu peux imaginer, KAM, n'est plus là. Et il aurait été impossible de scolariser les enfants en Inde maintenant. KAM a toujours insisté pour que les enfants apprennent l'hindi et pour qu'ils aient une connaissance culturelle de l'Inde. Nous avons beaucoup sacrifié pour leur apprentissage en Inde, et après deux ans, le bilan est très positif. Quand on est rentré en Inde avec le corps de mon mari défunt, mes enfants ont eu la visite de plusieurs de leurs amis en Inde. Ils ont construit leur identité, les gens en Inde connaissent mes enfants. Je peux laisser mes gamins sans problème en Inde pour régler les affaires, mais si c'était à l'inverse, cela n'aurait pas été possible. Je ne peux pas laisser mes enfants en France et partir ailleurs.

Q.7.ENQ : C'est vrai qu'en France, ils ne sont pas dans leur milieu.
R.7.SUN : Ici, ce n'est jamais possible. Premièrement, il n'y a pas beaucoup de familles indiennes à Grenoble. Ensuite, il n'est pas nécessaire que l'on s'entende avec chaque famille ou que mes enfants s'entendent avec leurs enfants. De plus, la société est individualiste ici et notre communauté indienne est en minorité. En retournant là-bas, nous avons profité que les enfants puissent aller et vivre sans nous en Inde.

Q.8.ENQ : Et vos études marchent bien ?
R.8.SUN : Quand je reviendrai en France au mois de septembre, je m'inscrirai. Je m'étais inscrite en master d'anglais, mais j'avais laissé tomber une fois rentrée en Inde. Il ne me reste que le mémoire à rédiger pour finir le master.

Annexe 9 : FAM A - Entretien avec le deuxième enfant (ANM)

Lieu : Au domicile de la famille, Grenoble.
Date d'enregistrement : Le 6 juin 2007.
Langues d'entretien : Hindi, Anglais, Français.
Participants : ANM, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitais-tu quand tu étais petit ?
R.1.ANM : J'habitais avec mes parents à Grenoble quand j'étais petit.

Q.2.ENQ : As-tu des frères et sœurs ? Si oui, comment s'appellent-ils/elles et quel âge ont-ils/elles ?
R.2.ANM : Oui, j'ai une sœur qui s'appelle IPS. Elle a seize ans et elle est de trois ans plus âgée que moi.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de toi et de ta sœur quand vous étiez petits si vos parents travaillaient ? Tes grands-parents, les voyais-tu souvent ?
R.3.ANM : Ce sont mes parents qui s'occupaient de nous, ou bien ma mère et puis on était à la crèche toute la journée pendant la semaine. Ma mère a commencé à travailler à l'extérieur quand j'avais plus de huit ans. Avant, quand on habitait en France, je ne voyais pas du tout mes grands-parents. Depuis que je suis en Inde, je les vois oui.

Q.4. Comment ta mère, ton père te parlaient-ils quand tu étais petit ? [langues régionales, standards] Et tes-grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ?
R.4.ANM : Je me rappelle que tout le monde me parlait en français, ou à l'exception de mon père qui me parlait en anglais, en hindi et parfois en haryanvi. Ma mère me parlait parfois aussi en haryanvi ou en hindi. Elle préférait me parler en français qu'en anglais. Je n'avais aucun contact avec mes grands-parents et lors de mes vacances en Inde, il n'y avait pas de communication avec eux. Ils me parlaient en haryanvi, mais je ne comprenais rien. Ma sœur m'a toujours parlé en français. Avec les autres membres de la famille, la communication se déroulait plutôt en anglais, au téléphone ou lors de leurs visites à notre domicile.

Q.5.ENQ : Et comment ces gens se parlaient-ils entre eux ?
R.5.ANM : Mes parents parlent entre eux et avec leurs parents en haryanvi. La communication entre mes parents et ma sœur était en français et en haryanvi ou en hindi et en anglais.

Q.6.ENQ : Comment/En quelles langues as-tu parlé à tous ces gens [mentionnés avant] quand tu étais petit ?
R.6.ANM : Je répondais à mes parents en français de préférence, sinon en anglais en deuxième langue. Avec ma sœur, la communication n'était qu'en français. Avec mes grands-parents, je ne leur répondais pas, faute de connaissances en haryanvi ou bien en hindi.

Q.7.ENQ : As-tu déménagé, en changeant de ville, de pays ? [avec quelles répercussions éventuelles sur l'usage des langues ?]
R.7.ANM : J'ai toujours vécu à Grenoble jusqu'au mois de juin 2005. Au mois de juillet, je suis allé en Inde avec ma mère et ma sœur pour faire mes études en Inde dans une ville qui s'appelle Gurgaon au nord de l'Inde. Je reviens en France lors de mes vacances scolaires.

Q.8.ENQ : Quels sont tes loisirs ? [sports, musique, copains, animaux domestiques, jeux, lecture, . . .] Quels sont tes programmes préférés à la télé, quelles chaines TV regardes-tu, quels genres de films regardes-tu, quels sont tes livres/BD/revues préféré-e-s, à quels jeux joues-tu, quels sites Internet visites-tu, etc. ?
R.8.ANM : J'aime sortir avec mes amis et ma sœur. Je joue au football la plupart de temps et puis j'ai un chien, alors je joue avec lui aussi. Je regarde des programmes en français à la télé quand je suis en France. Je regarde beaucoup de matchs de football. Je peux les suivre soit en français soit en anglais. Mes programmes à la télévision que j'aime bien regarder sont *Friends*, *Football*, et *The Simpsons*. Je navigue beaucoup sur Internet et mon site préféré est Facebook. Les quelques livres que j'ai adoré lire sont *Garfield* et

Twilight Series. J'aime bien les films d'actions, de comédie ou bien d'animation.

Q.9.ENQ : Qui sont tes meilleur-e-s copains/copines ? Tu les as connu-e-s où ? Que faites-vous ensemble ?
R.9.ANM : Mes meilleurs copains/copines sont en Inde puisque j'y habite. Mais aussi j'ai beaucoup d'amis en France avec qui je suis en contact. Nous sortons ensemble, nous jouons au football et il m'arrive de jouer à des jeux vidéos avec eux.

Q.10.ENQ : Est-ce que tes copains savent que tu parles une autre langue que le français ? [le cas échéant] Que pensent tes copains du fait que tu connaisses des langues indiennes ?
R.10.ANM : Oui, ils savent que je peux parler l'hindi et l'anglais. Je ne sais pas ce qu'ils en pensent.

Q.11.ENQ : Quelle école fréquentes-tu ? Depuis quand ? Quelle classe fréquentes-tu ? Quelle est ta matière préférée ? Quelles langues apprends-tu à l'école ? Cela te plait-il ?
R.11.ANM : Je suis dans une école à Gurgaon. Elle s'appelle *Amity International School* et j'y suis depuis aout 2005. J'aime le français en tant que matière. J'apprends l'hindi, l'anglais et le français à l'école. Je viens de finir la cinquième au mois de juin et je commencerai la quatrième à la rentrée. Et il y a une amende à l'école.
Q.11.1.ENQ : Une amende ? Quel genre ?
R.11.1.ANM : C'est plutôt dans la classe de ma sœur. D'après l'administration, tous ceux qui vont parler en hindi dans la classe vont payer une amende de dix roupies. Elle a déjà eu une amende de vingt roupies.
%com Le taux de conversion pour un euro est 69 roupies. L'amende dans l'école est de dix roupies ce qui fait environ 14 centimes d'euros.

Q.12.ENQ : T'arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? Comment ? Quand tu parles avec qui ? [copains, membres de la famille] Qu'en penses-tu ?
R.12.ANM : Cela m'arrive, oui. Quand je parle en français, j'ai moins recours aux autres langues, mais quand je parle en hindi, j'utilise beaucoup de mots anglais. À la maison, toutes les langues sont employées, par exemple, si à la maison, on n'arrive pas trouver un certain mot ni en hindi ni en français, on peut le dire en anglais.

Q.13.ENQ : En général, comment t'entends-tu avec tes parents ? Tes frères et sœurs ? Tes grands-parents ?
R.13.ANM : Je m'entends bien avec tout le monde.

Q.14.ENQ : Comment/En quelle-s langue-s [standard, régionale-s] te parlent ton père et ta mère en général ? Et tes frères et sœurs, tes grands-parents ? Et comment leur parles-tu ? Pourquoi ?
R.14.ANM : Mes parents me parlent maintenant en hindi et en haryanvi. Ma sœur me parle de plus en plus en hindi, alors qu'avant la communication n'était qu'en français. Je leur réponds en hindi à tous. Je comprends bien l'hindi et j'aime le parler aussi.

Q.15.ENQ : Y a-t-il des situations exceptionnelles dans lesquelles vous communiquez dans d'autres langues ? À quelles occasions ?
R.15.ANM : Je pense que toutes les trois langues, l'hindi, l'anglais et le français sont des langues dans lesquelles je suis très à l'aise. Quand je suis à la maison, je ne parle que l'hindi et je parle l'hindi avec les gens qui peuvent parler l'hindi sinon je parle en anglais ou en français.

Q.16.ENQ : Où allez-vous, toi et tes parents pendant des vacances ? Où as-tu passé les vacances l'an dernier ? Qu'as-tu fait ? Combien de fois par an ? Avec qui, chez qui ? As-tu de la famille, des jeunes de ton âge là-bas ? Es-tu quelquefois allé seul chez quelqu'un ? Quelle-s langue-s parles-tu quand tu es là-bas ? Aimes-tu y aller ? Pourquoi ?
R.16.ANM : Nous allions en Inde, avant, pendant des vacances chez les parents de mon père. Nous partions tous ensemble en famille là-bas. Lorsqu'on partait en Inde, avant 2005, je ne parlais qu'en français avec ma sœur et ma mère. Avec les gens en Inde, je parlais un peu en anglais. Mais je ne parlais pas beaucoup. Quand je retournais en France, c'était facile pour moi, car je parle en français avec tout le monde. Mais après avoir séjourné une longue période en Inde, je parle en hindi avec mon père. En ce moment, j'ai des vacances scolaires en Inde. L'année dernière aussi je suis venu en France. Pour l'instant, on vient ici une fois par an. Mais cela dépend, et puis cette fois-ci je suis venu tout seul et l'année dernière je suis venu avec ma mère et ma sœur. J'aime bien venir à Grenoble, c'est ici que j'ai plein d'amis.

Q.17.ENQ : Tes parents ont-ils établi des règles au sujet de l'usage des langues à la maison/en famille ? Lesquelles ?
R.17.ANM : Je ne sais pas. Ils voulaient peut-être que l'on parle en hindi ou en haryanvi, mais nous répondions en français. Ils n'ont jamais dit qu'il fallait parler dans telle ou telle langue.

Q.18.ENQ : À ton avis, quelle importance attachent ton père et ta mère au fait de parler l'haryanvi ? Et ta grand-mère, ton grand-père ?
R.18.ANM : Je pense que mes parents attachent beaucoup d'importance au fait de parler l'haryanvi et ils veulent que nous, les enfants, parlions au moins l'hindi. Pour mes grands-parents, il est très important que nous parlions ces langues, sinon il n'y aura aucune communication.

Q.19.ENQ : Si tu parles l'haryanvi [S/R], est-ce que tu penses que tu as un accent ? [Le cas échéant] Est-ce qu'on te le fait remarquer ? [qui, comment ?] Cela te dérange d'avoir un accent ?
R.19.ANM : Je ne parle pas du tout l'haryanvi, mais je le comprends très bien. Je parle l'hindi et je pense que je n'ai pas d'accent. Ma mère me faisait la remarque au début quand je suis allé en Inde en 2005 et j'avais des problèmes avant, mais maintenant je pense que je n'ai plus d'accent.

Q.20.ENQ : Est-ce que l'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, t'est égal ?
R.20.ANM : Non, cela ne m'ennuie pas du tout. J'aime bien parler plusieurs langues et me débrouiller dans les deux pays.

Q.21.ENQ : Aujourd'hui selon toi, est-il fréquent parmi les jeunes d'être bilingue ? Est-ce important ? As-tu parmi tes copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.21.ANM : En Inde, j'ai remarqué que tous mes camarades sont bilingues ou qu'ils parlent plusieurs langues. C'est important pour faire une bonne carrière.

Q.22.ENQ : Est-ce que tes enseignants savent que tu parles [le cas échéant] une autre langue que le français ?
R.22.ANM : Maintenant, je suis scolarisé en Inde. Avant, ils savaient que j'étais Indien, mais ils ne savaient pas peut-être que je parlais une autre langue que le français.

Q.23.ENQ : Selon toi, que pensent tes enseignants du fait de que tu connaisses LP ? [prestige, curiosité, indifférence]
R.23.ANM : Comme je l'ai dit, je pense que mes enseignants ne savaient pas si je parlais une autre langue ou non à la maison ; c'est difficile de répondre. Ils ont toujours parlé à mes parents en français ; donc je doute qu'ils aient su que je parle une langue indienne.

Q.24.ENQ : Si tu mettais les langues que tu connais par ordre d'importance pour toi, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue française est-elle la plus importante ? Pourquoi la langue haryanvie est-elle la moins importante ?
R.24.ANM : Pour moi les langues les plus importantes dans l'ordre sont le français, l'anglais, l'hindi et l'haryanvi. Le français est ma langue maternelle et je m'exprime naturellement dans cette langue. Je suis né et j'ai grandi en France, donc j'ai une affinité avec le français. Pour l'haryanvi, je ne pense pas qu'il soit très important de le parler, je le comprends bien, mais il peut-être remplacé par l'hindi facilement.

Q.25.ENQ : Quelle-s langue-s aimerais-tu encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ?
R.25.ANM : Je préfère améliorer le français, car je reviendrai plus tard en France pour continuer mes études et j'aurai des problèmes en langue française si je ne travaille pas régulièrement. C'est pourquoi je prends des cours particuliers en français pendant les vacances. J'apprends à l'écrire, c'est-à-dire que j'apprends les conjugaisons.

Q.26.ENQ : Comment est-ce que tu te vois dans 10 ans : où habites-tu, que fais-tu, quelles langues parles-tu ?
R.26.ANM : J'habiterai en France. Je veux être un joueur de football.

Q.27.ENQ : Qui t'apprend le français ?
R.27.ANM : C'est une amie de mon père qui est professeure de français.

Q.28.ENQ : Dis-moi c'est quoi ta langue maternelle ? Tu m'avais dit que c'était le français en 2004.
R.28.ANM : Ma langue maternelle est l'hindi parce que je ne parle que cette langue en ce moment.

Annexe 10 : FAM A - Corpus I[204]

Lieu : Au domicile familial, Grenoble.
Date d'enregistrement : Le 25 décembre 2005.
Situation : Les enfants sont dans leur chambre et le père lit un journal dans le salon.
Langues : Hindi (1), Anglais (2), Français (3), Indéterminé (0).
Participants : ANM, IPS, KAM, SUN, ENQ, INT (Personne inconnue).

TP.1.KAM %add ANM : good@2 morning@2 ANM@1 # aaja@1 bete@1
%fr Bonjour ANM, viens mon fils.

TP.2.ENQ %add ANM : bonjour@3 ça@3 va@3 toi@3 -?

TP.3.ANM : oui@3

TP.4.KAM %add ANM : aaja@1 mere@1 bete@1 aaja@1 (il fait des câlins à son fils) # wohan@1 se@1 phone@2 le@1 aa@1 bete@1 # Rana@1 ka@1 phone@1 aaya@1 tha@1 # Rana@1 wants@2 to@2 talk@2 with@2 you@2
%fr Viens mon fils viens, apporte-moi le téléphone de là-bas, Rana avait passé un coup de fil, il voulait te parler.
%com Rana est le nom d'une personne qui parait une connaissance de la famille.

TP.5.ANM : t'as@3 trouvé@3 ton@3 portable@3 -?

TP.6.KAM : oui@3 # je@3 l'ai@3 trouvé@3

TP.7.ANM : alors@3 # il@3 était@3 où@3 -?

TP.8.KAM : il@3 était@3 ici@3

TP.9.ANM : où@3 -?

TP.10.KAM : jahan@1 paise@1 rakhte@1 hain@1 # wall@2 ke@1 under@1 paise@1 rakhte@1 hain@1 usmein@1
%fr Où on met l'argent, dans le truc du mur où on met l'argent, là-dedans.

%act KAM compose le numéro de son appareil et s'adresse à son fils en lui passant le téléphone.

TP.11.KAM %add ANM : joyeuse@3 [: joyeux] noël@3 bol@3 de@3
%fr Dis joyeux noël

TP.12.ANM %add au téléphone : joyeuse@3 [: joyeux] noël@3
TP.13.INT : joyeux@3 noël@3

[204] Ce corpus est une version abrégée. (*cf.* Haque, 2006 : 169).

TP.14.ANM : joyeux@3 noël@3 # comment@3 tu@3 vas@3 -?

TP.15.INT : bien@3 bien@3 bien@3

TP.16.ANM : t'es@3 resté@3 réveillé@3 jusqu'à@3 quelle@3 heure@3 -?

TP.17.INT : xxx

TP.18.INT : t'es@3 sorti@3 un@3 peu@3 -?

TP.19.ANM : quoi@3 -?

TP.20.INT : t'es@3 sorti@3 hier@3 -?

TP.21.ANM : ouais@3 # hier@3 # on@3 est@3 allé@3 au@3 centre@3 ville@3

%act SUN entre dans le salon.

TP.22.ANM %KAM : en@3 deux@3 mois@3 il@3 a@3 fait@3 huit@3 mille@3 -?

TP.23.KAM : deux@3 semaines@3

TP.24.ANM : en@3 deux@3 semaines@3 -? il@3 a@3 eu@3 huit@3 mille@3 -?

TP.25.KAM : oui@3 pas@3 mal@3 hein@3 -?

TP.26.ANM : pas@3 # pas@3 mal@3 c'est@3 énorme@3

TP.27.KAM : IPS@1 ko@1 uthao@1 # guest@2 aanewale@1 hain@1
%fr Réveille IPS, les invités vont venir.

TP.28.ANM %add IPS : o@1 IPS@1 uth@1 ja@1
%fr Ho ! IPS réveille-toi.

%act ANM se lève et entre dans la chambre où la sœur ainée est au lit.

TP.29.ANM %add IPS : lève-toi@3

TP.30.IPS : pourquoi@3 -?

TP.31.ANM : il@3 est@3 dix@3 heures@3

TP.32.IPS : et@3 alors@3 -?

%act ANM sort de la chambre suivi par IPS qui sort après quelques minutes et nous rejoint au salon.

TP.33.KAM %add IPS : idhar@1 aao@1 # aa@1 jao@1 # idhar@1 betho@1 kursi@1 hai@1 idhar@1 ANM@1 tum@1 udhar@1 betho@1
%fr Viens ici, viens, assieds-toi ici, il y a une chaise ici, ANM assieds-toi là-bas.

TP.34.ENQ %add IPS : hello@2 # aao@1 kaise@1 ho@1 -?
%fr Salut, comment vas-tu ?

TP.35.IPS : theek@1 hun@1
%fr Ça va

TP.36.ENQ %add IPS : to@1 wohan@1 logon@1 se@1 interaction@2 karte@1 ho@1 -? market@2 wagerha@1 mein@1 -?
%fr Alors tu parles avec des gens là-bas ? Aux marchés par exemple ?

TP.37.IPS : woh@1 to@1 maman@3 karti@1 hai@1
%fr C'est maman qui s'en occupe.

TP.38.KAM %add IPS : to@1 tum@1 kiya@1 karte@1 ho@1 -?
%fr Tu fais quoi alors ?

TP.39.IPS : ham@1 choose@2 karte@1 hain@1 aur@ maman@3 paise@1 deti@1 hai@1
%fr On choisit et maman donne l'argent.

[= ! rires]

TP.40.ENQ %add IPS : to@1 shopkeeper@2 se@1 baat@1 nahin@1 karte@1 tum@1 -?
%fr Donc tu ne parles pas du tout aux vendeurs ?
TP.41.ANM : choti@1 choti@1 baat@1 jaise@1 koi@1 aur@1 color@2 nahin@1 hai@1 -?

%fr Très peu, par exemple, «y a pas d'autres couleurs» ?

TP.42.KAM %add ANM : aur@1 agar@1 maman@3 nahin@1 ho@1 to@1 -?
%fr Et si maman(la mère) n'est pas là avec vous ?

TP.43.ANM : mein@1 to@1 karlunga@1
%fr Je peux me débrouiller.

TP.44.KAM : to@1 tujh@1 mein@1 confidence@2 hai@1 -?
%fr Donc tu as confiance en toi ?

TP.45.ANM : haan@1 # meine@1 kiya@1 hain@1 na@1 market@2 aap@1 ke@1 saath@1
%fr Oui, j'ai fait des courses avec vous non ?

TP.46.IPS %add ANM : woh@1 to@1 meine@1 bhi@1 kiya@1 hai@1
%fr Moi aussi, j'ai fait comme ça.

TP.47.ANM : tu@1 kam@1 bolti@1 hai@1
%fr Tu parles peu.

TP.48.IPS : bolti@1 hun@1
%fr Je parle.

TP.49.ANM : tu@3 parles@3 pas@3 beaucoup@3

TP.50.IPS : je@3 parle@3 quand@3 même@3

TP.51.ANM : pas@3 beaucoup@3

TP.52.IPS : si@3

Annexe 11 : FAM A - Corpus II[205]

Lieu : Au domicile familial, Grenoble.
Date d'enregistrement : Le 15 juin 2006.
Situation : La famille est dans le salon après le déjeuner.
Langues : Hindi (1), Anglais (2), Français (3).
Participants : ANM, IPS, KAM, SUN.

TP.1.IPS %add KAM : papa@3 # teen@1 missed@2 calls@2
%frn papa, trois appels manqués.

TP.2.KAM : dekhana@1 mujhe@1 # miss@2 calls@2 -?
%frn Fais voir, des appels manqués ?

TP.3.KAM %add SUN : chootte@1 hain@1 kiya@1 paanch@1 dus@1 euro@1 -? hain@1 kiya@1 -?
%frn Est-ce que tu as de la monnaie sur cinq ou dix euros ? Est-ce qu'il y en a ?

TP.4.SUN %add IPS : IPS@1 woh@1 note@2 de@1 de@1 do@1 ke@1
%frn Ipshita donne-lui des billets de deux.

TP.5.KAM %add SUN : do@1 ke@1 che@1 liter@1 doodh@1 mil@1 jayenge@1
%frn Pour deux (euros), on aura six litres de lait.

TP.6.SUN : le@1 aao@1 tab@1 # cake@2 bana@1 doongi@1 jab@1 doodh@1 hi@1 lekar@1 aana@1 hai@1
%frn Apportes-en alors, je vais faire un gâteau quand vous serez allés chercher du lait.

TP.7.KAM %add IPS : chalen@1 IPS@1 -?
%frn On y va Ipshita ?

TP.8.IPS : haan@1 ek@1 minute@1 ruko@1
%frn Oui # attends une minute.

%act KAM et IPS sortent de l'appartement pour aller chercher du lait. ANM regarde le match de football à la télévision. SUN est dans une autre pièce. Après une dizaine de minutes, KAM entre dans l'appartement.
TP.9.SUN %add KAM : IPS@1 kahan@1 gayi@1 -?
%frn Où est IPS -?
TP.10.KAM : water@2 lene@1
%frn Elle est partie chercher de l'eau.

[205] (Haque, 2006 : p. 180).

TP.11.SUN : water@2 lene@1 -?
%frn Chercher de l'eau ?

%act Quelqu'un sonne à la porte.

TP.12.SUN : lagta@1 hai@1 IPS@1 aa@1 gayi@1
%frn Il semble qu'IPS est rentrée.

%act SUN ouvre la porte.

TP.13.SUN : kiya@1 lekar@1 aayi@1 hai@1 -?
%frn Qu'est-ce que tu as apporté ?

TP.14.IPS : chocolat@3 au@3 gâteau@3
%com Elle a apporté du chocolat pour faire un gâteau.

TP.15.SUN : kiya@1 gâteau@3 banayegi@1 -?
%frn Tu veux faire un gâteau ?

%act IPS acquiesce silencieusement et ensuite elle entre dans la cuisine.

TP.16.SUN %add ANM : tu@1 kiya@1 kar@1 raha@1 hai@1 ANM@1 -?
%frn Qu'est-ce que tu fais ANM ?

TP.17.ANM: kuch@1 nahin@1
%frn Rien.
%com ANM est en train de jouer au gameboy.

Annexe 12 : FAM A - Corpus III

Lieu : Au domicile familial, Grenoble.
Date d'enregistrement : Le 6 juin 2007.
Situation : Le père et le deuxième enfant sont dans la cuisine en train de déjeuner.
Langues : Hindi (1), Anglais (2), Français (3), Indéterminé (0).
Participants : ANM, ENQ, IPS, KAM.

TP.1.ENQ %add ANM : aur@1 kiya@1 chal@1 raha@1 hai@1 -?
%frn Alors, quoi de neuf ?

TP.2.ANM : kuch@1 nahin@1
%frn Rien d'intéressant.

TP.3.ENQ : vacation@2 -?
%frn Tu as des congés ?

TP.4.ANM : haan@1 holiday@2 homework@2
%frn Oui, des devoirs de vacances.

TP.5.ENQ : tum@1 yehan@1 par@1 french@1 seekh@1 rahe@1 ho@1 -?
%frn Tu apprends le français ici ?

TP.6.ANM : hum@1
%frn Hum !

TP.7.ENQ : french@1 to@1 aati@1 hai@1 tumhein@1
%frn Tu connais le français.

TP.8.ANM : likhna@1
%frn C'est pour écrire.

TP.9.ENQ : tumko@1 to@1 french@1 aati@1 hai@1
%frn Tu connais la langue française.

TP.10.ANM : aati@1 hai@1 # matlab@1 conjugaison@3
%frn Je connais, mais je veux dire faire des conjugaisons.

TP.11.ENQ : ah@3 des@3 conjugaisons@3 # avec@3 qui@3 -?

TP.12.ANM : Marie-Josette@3

TP.13.ENQ : c'est@3 une@3 prof@3 ou@3 # c'est@3 une@3 amie@3 -?

TP.14.ANM : une@3 amie@3 qui@3 est@3 prof@3

TP.15.ENQ : au@3 lycée@3 ou@3 au@3 # collège@3 ?

TP.16.ANM : non@3 # elle@3 ne@3 donne@3 que@3 des@3 cours@3 particuliers@3 aux@3 gens@3 # french@1 mein@1 kiyon@1 baat@1 karte@1 ho@1 -?
%frn Pourquoi parles-tu en français ?

TP.17.ENQ : aise@1 hi@1 bas@1 # tumse@1 french@1 mein@1 baat@1 karne@1 mein@1 maza@1 aata@1 hai@1 # pehle@1 tum@1 sirf@1 french@1 mein@1 baat@1 karte@1 the@1 # aur@1 isliye@1 mein@1 french@1 aur@1 hindi@1 donon@1 language@2 mein@1 tum@1 se@1 baat@1 karta@1 tha@1 # kiya@1 tum@1 ko@1 yaad@1 hai@1 -?
%frn Comme ça, j'aime bien parler avec toi en français. Avant tu ne parlais qu'en français, et j'ai pris l'habitude de te parler en français, c'est pourquoi j'alterne entre le français et l'hindi avec toi. Est-ce que tu te rappelles qu'on parlait en français auparavant ?

TP.18.ANM : nahin@1 mujhe@1 nahin@1 achcha@1 lagta@1
%frn Non, ça ne me plait pas.

TP.19.ENQ : achcha@1 kab@1 se@1 -? jab@1 se@1 india@2 gaye@1 ho@1 -?
%frn Ah bon, depuis quand ? Depuis que tu es allé en Inde ?

TP.20.ANM : haan@1 # ab@1 nahin@1 bolta@1 hoon@1 ek@1 hindi@1 aur@1 ek@1 english@2 # bas@1
%frn Oui, je ne parle plus (le français), je parle l'hindi et l'anglais, c'est tout.

TP.21.ENQ : ab@1 kon@1 class@2 mein@1 gaye@1 -?
%frn Tu es maintenant dans quelle classe ?

TP.22.ANM : eight@2 #
%frn Je suis en cinquième.

%act KAM entre dans le salon.

TP.23.ANM %add ENQ : kuch@1 piyoge@1 -?
%frn Tu bois quelque chose ?

TP.24.ENQ : bas@1 pani@1 piyoonga@1 thank@2 you@2
%frn Je vais prendre un verre d'eau, merci.

%act ANM va dans la cuisine et nous rapporte un verre d'eau.

TP.25.KAM %add ANM : saturday@2 ko@1 we@2 can@2 go@2 to@2 geneva@2
%frn Le samedi, on peut aller à Genève.

TP.26.ANM : haan@1 -?
%frn Pardon ?

TP.27.KAM : saturday@2 # we@2 can@2 go@2 to@2 geneva@2
%frn Le samedi, on peut aller à Genève.

TP.28.ANM : kiya@1 karne@1 -?
%frn Pour faire quoi ?

TP.29.KAM : ek@1 friend@2 aa@1 rahe@1 hain@1 # pune@1 se@1 abhi@1 phone@2 aaya@1
%frn Il y a un ami qui va venir, de Pune, je l'ai eu au téléphone.
%com Pune est le nom d'une ville en Inde.

TP.30.ANM : kiya@1 karenge@1 geneva@2 mein@1 -?
%frn Qu'est-ce qu'on va faire à Genève ?

TP.31.KAM : usko@1 mil@1 ke@1 aayenge@1 bas@1 # aur@1 koi@1 kaam@1 nahin@1
%frn On va aller le voir, et c'est tout. Je n'ai rien d'autre à faire là-bas.

TP.32.ANM : teen@1 char@1 ghante@1 driving@2
%frn Entre trois et quatre heures de conduite.

TP.33.KAM : nahin@1 # nahin@1 ek@1 dher@1 ghanta@1
%frn Non, non une heure ou une heure et demie.

TP.34.ANM : haan@1 # to@1 aana@1 aur@1 jana@1
%frn Oui, mais aller-retour.

TP.35.KAM : wohan@1 kuch@1 aur@1 bhi@1 ghooma@1 layenge@1 # geneva@1 bhi@1 dekha@1 laayenge@1 # tere@1 ko@1 kayi@1 din@1 ho@1 gaye@1
%frn Je vais te faire faire le tour de la ville aussi, tu vas pouvoir voir Genève, tu ne l'a pas visitée depuis longtemps.

%act ANM ne réagit pas pendant quelques minutes. Il reprend la parole.

TP.36.ANM %add KAM : mere@1 ko@1 scary@2 movies@2 dekhni@1 hai@1
%frn J'aimerais voir les films d'horreur.

TP.37.KAM : IPS@1 dekh@1 ke@1 aayi@1 hai@1 # pata@1 nahin@1 kon@1 se@1 dekh@1 ke@1 aayi@1 hai@1 # keh@1 rahi@1 thi@1 bahut@1 scary@2 hai@1 # ANM@1 to@1 dekh@1 hi@1 nahin@1 sakta@1
%frn IPS a vu un film d'horreur, je ne sais pas lequel elle a vu. Elle disait que c'était vraiment effrayant, ANM n'est pas capable de le voir.

TP.38.ANM : kon@1 si@1 -?
%frn Lequel ?

TP.39.KAM : pata@1 nahin@1 kiya@1 naam@1 bataya@1 tha@1 usne@1
%frn Je ne me rappelle plus le nom du film dont elle m'a parlé.

TP.40.ANM: kab@1 dekh@1 kar@1 aayi@1 -? ooh@1 kab@1 dekhi@1 usne@1 -?
%frn Quand est-ce qu'elle l'a vu ? Oh ! Quand elle l'a vu ?

TP.41.KAM : pata@1 nahin@1 yehi@1 peeche@1 dekhi@1 usne@1
%frn Je ne sais pas, elle a vu il y a quelques jours.

TP.42.ANM : mere@1 ko@1 bhi@1 dekhni@1 hai@1 woh@1 wali@1 # woh@1 kiyon@1 kah@1 rahi@1 hai@1 ke@1 ANM@1 bhi@1 nahin@1 dekh@1 sakta@1 ?
%frn Moi aussi, je vais voir le même film. Pourquoi dit-elle que ANM ne peut pas le voir ?

TP.43.KAM : bahut@1 violent@2 hai@1 kah@1 rahi@1 thi@1 he@2 is@2 too@2 small@2 for@2 this@2 movie@2
%frn Il est trop violent d'après ce qu'elle me disait (pour le film). Il est trop jeune pour ce film.
%com D'après la sœur ainée, son frère est trop jeune pour voir le film.

%act KAM part dans une chambre en face du salon pour parler avec quelqu'un au téléphone.

TP.44.KAM au téléphone: haan@1 tu@1 kar@1 lena@1
%frn Oui, tu peux le faire.

TP.45.ANM %add KAM : IPS@1 hai@1 -?
%frn Est-ce IPS ?

TP.46.ANM %add ENQ : ek@1 second@1
%frn Une seconde.

TP.47.ANM %add KAM: papa@2 IPS@1 hai@1 -?
%frn Papa, c'est IPS ?

%act KAM passe l'appareil téléphonique à ANM.

TP.48.ANM %add IPS (au téléphone) : IPS@1 tu@1 ne@1 kon@1 si@1 film@1 dekhi@1 -?
%frn IPS tu as vu quel film ?

TP.49.IPS : shoot@2 out@2 xxx
%frn La fusillade . . .

TP.50.ANM : shoot@2 out@2 at@2 -?
%frn La fusillade à ?

TP.51.IPS : lokandhwala@1
%frn Lokandwala
%com Nom d'un endroit en Inde.

TP.52.ANM : kahan@1 dekhi@1 # cinema@0 mein@1 -?
%frn Tu l'as vu où, au cinéma ?

TP.53.IPS : xxx

TP.54.ANM : yeh@1 mein@1 dekh@1 loonga@1 # france@1 mein@1 dekhoonga@1 # kaise@1 bhi@1
%frn Je vais le voir, en France, je le verrai, n'importe comment.

TP.55.IPS : shooting@2 bahut@1 ziyada@1 hai@1 # bahut@1 violent@2 hai@1
%frn Il y a trop de fusillades, il est trop violent (le film).

TP.56.ANM : haan@1 theek@1 hai@1
%frn Oui, ça va aller.

Annexe 13 : FAM B - Entretien avec le père (FAZ)

Lieu : Au domicile de la famille à Tiller.
Date d'enregistrement : Le 11 septembre 2007.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais.

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.FAZ : J'habitais à Patna en Inde. J'ai un frère qui habite à Londres avec sa famille et ma mère. J'avais une sœur qui est décédée il y a une dizaine d'années.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfant ?
R.2.FAZ : Mon père travaillait d'abord en Inde et ensuite il a travaillé à Londres. Ma mère n'a pas travaillé hors de la maison. Mon père était un inspecteur des usines au Bihar. Ensuite il est allé au Royaume-Uni pour faire ses études en physique nucléaire. Il a commencé plus tard à travailler en Angleterre et il a aussi ouvert un organisme pour le développement des villages en Inde par le biais de la technologie. Mon père est décédé il y a longtemps. Ma mère était une femme au foyer et maintenant elle habite à Londres avec la famille de mon frère cadet.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petit ?
R.3.FAZ : Quand j'étais petit, ma mère s'occupait de moi.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient-ils, et comment leur parliez-vous ?
R.4.FAZ : Dans mon entourage, au sein de la famille, on ne parlait que l'ourdou. À l'extérieur de la maison, l'hindi et l'ourdou employés par les gens de la ville où mes parents ont vécu. Plus tard, suite au déménagement à Londres quand j'avais dix ans, l'anglais était une langue principale de l'environnement, mais nous avons continué à parler en ourdou. Tous les membres de la famille ne parlaient qu'en ourdou entre eux, avec moi et je parlais avec eux dans cette langue.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, …]
R.5.FAZ : Lorsque j'étais petit, j'ai commencé tout d'abord à apprendre l'ourdou et l'hindi en même temps. À la maison, j'ai appris l'ourdou et l'arabe. À l'école, j'ai appris ces langues et aussi l'anglais. J'ai appris le sanscrit quand j'étais à Benarès à l'école pendant deux ans et ensuite pendant mon séjour à Lucknow. Lors de mon séjour pendant deux ans à Londres, j'ai appris le français et les autres cours ont été évidemment en anglais. Après, je suis rentré en Inde pour préparer mon baccalauréat et faire des études supérieures.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous content/indifférente ?
R.6.FAZ : Je suis bilingue. Je suis très content de pouvoir parler plusieurs langues.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescent, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous étaient-elles utiles ?
R.7.FAZ : L'apprentissage de plusieurs langues m'a aidé lors de ma scolarité à l'école où l'apprentissage de l'anglais et de l'hindi était obligatoire. Cela m'a aidé à nouer de nouveaux contacts, lors de mes déplacements en Inde. J'ai vécu et travaillé à Sourat, une ville à l'ouest de l'Inde où le goujarati est parlé. J'ai appris le goujarati 'sur le tas'. Je me débrouillais en goujarati au marché. L'anglais m'a aidé tout au long de ma carrière. Non seulement l'anglais était la langue principale pour effectuer mes études en Inde et aussi en Norvège, mais cela m'a été utile pour mon travail aussi bien en Inde qu'en Norvège.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez fait l'interprète auprès de vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.FAZ : Non, je n'ai pas de souvenir particulier concernant mon plurilinguisme. Il est tout à fait naturel de parler plusieurs langues en Inde. Je n'ai jamais eu besoin de faire l'interprète à mes parents.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescent, cela vous arrivait parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
R.9.FAZ : Oui, je mélangeais plusieurs langues en parlant dans ma vie quotidienne. Lorsque je parle en ourdou ou bien en hindi, j'emprunte des mots à l'anglais. C'est en parlant avec tous les membres de la famille. Il est bien naturel de parler de cette façon en Inde.

Q.10.ENQ : Qu'est-ce que vous avez fait après l'école obligatoire ?
R.10.FAZ : J'ai été en Inde jusqu'à l'âge de dix ans. Après, je suis allé à Londres pour séjourner avec mes parents et je m'y suis inscrit dans une école pour une durée de deux ans entre mille-neuf-cent-soixante-dix et mille-neuf-cent-soixante-douze. Ensuite, je suis rentré en Inde pour continuer mes études. J'ai fait ma licence en ingénierie en Inde pendant quatre ans. Et ensuite un master dans le même domaine. J'ai commencé à travailler dans mon domaine d'études en ingénierie du pétrole en Inde. En mille-neuf-cent-quatre-vingt-seize, à l'âge de trente-quatre ans, je suis arrivé en Norvège, tout seul, pour effectuer ma thèse.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.FAZ : Mon lieu de naissance est Patna et je suis allé à l'école dans cette ville. Ensuite, j'ai déménagé avec mes parents à Lucknow. Mes amis parlaient l'hindi et l'ourdou. J'apprenais l'anglais à l'école. Ensuite après mon bref passage à Londres où j'ai appris le français également, j'ai vécu pendant huit ans en Inde, et j'y ai fini mes études supérieures. J'ai trouvé un travail à Sourat. En travaillant à Goujarat, j'ai eu des notions en goujarati. J'ai aussi travaillé près de Mumbai chez ONGC. La langue pour moi était principalement l'anglais dans les deux endroits – Sourat et Mumbai.

%com ONGC est la société indienne pétrolière et du gaz naturel.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.FAZ : J'ai eu des cours élémentaires en norvégien pendant quelques semaines. Nous avons appris les choses concernant la vie quotidienne. Premièrement, je me suis aperçu que la langue norvégienne ressemble beaucoup à l'anglais, mais après c'était difficile de suivre le cours. Quand même, j'étais content d'employer certains mots norvégiens dans mes phrases en anglais. Ensuite, j'ai continué à apprendre le norvégien pendant un an et j'ai passé le niveau 4 avec succès. Et je me rappelle, j'ai eu des cours d'informatique en norvégien. J'aime bien pratiquer plusieurs langues, apprendre d'autres cultures, mais le norvégien est très dur pour moi.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjointe ? Quelle était sa formation, travaillait-elle à ce moment-là ?
R.13.FAZ : J'ai rencontré ma conjointe lors d'une visite familiale à ma ville natale.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents (père, mère)] Où a-t-elle grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.FAZ : Elle vient de la même ville, Patna, que moi. Elle a grandi là-bas. Ses parents sont morts quand elle était très jeune.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.FAZ : Elle ne parlait que l'ourdou lorsque l'on s'est rencontrés. Elle parlait en ourdou avec sa famille. Cela n'a pas changé depuis. Nous parlons toujours dans notre langue maternelle.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.FAZ : Oui, j'y vais quand je suis libre. Il y a une mosquée à Trondheim. La prière est en arabe et parfois l'imam explique en anglais. Il est très rare qu'il y ait un prêche en norvégien. Cela dépend des imams. Nous essayons de mettre la traduction du sermon du vendredi en norvégien sur le site web de la mosquée, mais cela dépend aussi si des traducteurs la font et nous l'envoient.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.FAZ : J'ai quatre enfants. Il y a deux garçons qui sont nés en Inde et les deux dernières sont des filles, nées en Norvège. Ils s'appellent RAF, MUS, ZAR et ZAN. Tous les enfants sont allés dans une crèche anglaise. La dernière fille va dans une crèche anglaise pour l'instant et les autres sont dans une école anglaise. Les enfants ont commencé à être familiarisés à l'anglais depuis la crèche anglophone et ensuite au norvégien dans leur environnement et à leur école. Leurs camarades ne parlent pas du tout notre langue maternelle. L'ourdou pour mes enfants se limite à l'intérieur de la maison ou bien avec les gens de notre communauté indienne.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un métier pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.FAZ : J'ai toujours travaillé hors de la maison. C'est ma femme qui s'est chargée de la garde des enfants lorsqu'ils étaient petits. Et encore, pour la dernière, qui n'a que 4 ans. Non, les grands-parents n'ont pas joué de rôle étant donné qu'ils n'ont pas vécu avec nous.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjointe, habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment ?
R.19.FAZ : Les parents de ma femme sont décédés. Mes parents n'ont jamais vécu avec moi. Nous avons toujours vécu dans des pays différents.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjointe, comment s'adressait-elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.FAZ : À mes enfants, je ne parle qu'en ourdou. Ma femme ne s'adresse à mes enfants qu'en ourdou. Oui, nous nous sommes limités à cette langue, lors de notre communication avec les enfants. Les enfants se parlent en ourdou. Nous, les parents, leur parlons en ourdou et ils nous répondent en ourdou.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.FAZ : Mes parents leur ont toujours parlé en ourdou. Parmi mes parents, il ne me reste que ma mère, qui ne parle qu'en ourdou avec mes enfants. Avec leur grand-mère, les enfants ont un très bon contact. Ils vont en Angleterre. Ils lui parlent au téléphone. Nous invitons ma mère à Trondheim de temps en temps.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.FAZ : Les enfants ont toujours parlé en ourdou depuis leur enfance. Avant qu'ils soient inscrits à la crèche ou à l'école, ils ont toujours parlé en ourdou. Maintenant, ils parlent aussi en anglais et en norvégien.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.FAZ : En Inde, il n'y a que des amis et d'autres proches. Mais la famille de mon frère habite à Londres et ma mère habite avec elle. Nous allons en Inde une fois tous les trois ou quatre ans. Nous allons souvent aussi en Angleterre pour voir ma mère et la

famille de mon frère. Grâce à notre visite régulière en Inde, les enfants ont des contacts avec des jeunes de leur âge. Quand on va en Inde, nous habitons chez des amis et chez des proches. Nous allons aussi dans la famille de ma femme et nous y habitons.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.FAZ : Ce n'est que la langue ourdoue qui est parlée à l'intérieur de la maison. On parlait l'anglais à cause de ZAN pour qu'elle soit à l'aise en anglais à la crèche. Je lui parlais surtout pendant le trajet quand je la ramenais à la crèche et j'allais la chercher.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjointe et les enfants ?
R.25.FAZ : Les relations sont excellentes entre nous et les enfants.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjointe attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjointe étiez d'accord là dessus ?
R.26.FAZ : Il est très important pour nous que nos enfants parlent et apprennent LO. Oui, moi et ma femme, nous étions d'accord sur ce sujet. On n'a pas même pensé qu'il pourrait y avoir une autre langue.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.FAZ : L'apprentissage de l'ourdou est important pour faire du tourisme en Inde, pour voir des gens de ma communauté, soit en Inde, soit ailleurs. Nous avons un très fort attachement à notre pays et également au maintien de notre culture.

Q.28.ENQ : Comment vous y êtes-vous pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours de langues parentales ?
R.28.FAZ : Ils ont appris en parlant avec moi. Pour mon fils ainé, qui a vécu en Inde durant 5 ans avant de venir en Norvège, il avait déjà appris à parler l'hindi et l'ourdou, et il savait quelques bases rudimentaires dans ces deux langues. Le deuxième fils avait environ deux ans lors de son arrivée en Inde. Il n'y a pas de cours d'ourdou à Trondheim. À l'école, il pourrait y avoir un programme pour dispenser l'enseignement de l'ourdou. Pour cela, il fallait créer un cadre pédagogique pour qu'il y ait des enseignants et des manuels. À la crèche, ils ont mis une chanson en hindi à la télévision. Quand ZAR est rentrée à la maison, elle nous en a parlé. Elle a même reconnu l'acteur indien.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.FAZ : Les enfants n'ont montré aucune résistance pour parler la langue ourdoue à la maison. Il me semble que c'est aussi automatique pour eux de converser en ourdou que pour nous, les parents.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous et votre conjointe – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.FAZ : Je pense que nous sommes très satisfaits de leurs progrès. Ils parlent l'ourdou et l'hindi. C'est déjà bien.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.FAZ : Non, ils ne vont pas regretter leur éducation langagière. Ils parlent notre langue première, ils parlent le norvégien et ils ont une bonne connaissance de l'anglais.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.FAZ : Non, ils ne me reprochent rien puisque mes enfants parlent l'ourdou.

Q.33.ENQ : Selon vous, vos enfants comment savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.FAZ : Les enfants aiment bien parler en ourdou. Ils ont fait des efforts tout le temps pour parler en cette langue. Ils ne peuvent pas l'écrire et la lisent très lentement.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.FAZ : Cela me ferait très mal si mes petits-enfants ne parlent pas l'ourdou.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.FAZ : Oui c'est vrai.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.FAZ : La langue de mes parents est ma langue de communication de tous les jours avec ma famille à Trondheim. Je parle aussi avec mes amis et d'autres proches en Inde en ourdou. En Norvège, je n'ai pas beaucoup d'amis. La langue ourdoue est commune avec certains amis d'origine pakistanaise.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y passez du temps ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.FAZ : On est en contact avec mon pays d'origine. On sait qu'on vient de là-bas et si quelqu'un vient nous voir en Norvège, on est content de l'accueillir. J'aimerais assister aux mariages des proches en Inde, mais c'est difficile de voyager souvent. Nous sommes tous allés la dernière fois en deux-mille-cinq. Je me sens très bien quand je suis en Inde. J'ai un sentiment positif et je m'attache beaucoup à mon pays. C'est un pays qui est en voie de développement. La vie est quand même difficile en Inde. Les gens

sont chaleureux et sympas autour de moi.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, opposition ouverte, larvée ?`
R.38.FAZ : Le choix que nous avons fait de parler en ourdou a été apprécié par ma mère. Ce choix est maintenu à la maison. En 1996, RAF et MUS étaient jeunes, je ne savais pas où ils devaient être scolarisés, dans une école anglaise ou norvégienne. Lorsqu'on a su qu'on resterait ici, on les a inscrits dans les écoles norvégiennes. Je pense que l'anglais est une langue très importante et qu'il vaut mieux l'apprendre quand ils sont très jeunes. Plus tard, ils peuvent continuer leurs études en 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.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.FAZ : Oui, à l'école, je pense qu'ils savent, mais ils ne font aucun commentaire à ce sujet.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.FAZ : Les différentes langues que nous connaissons sont utiles pour nous, pour notre travail, pour école et pour maintenir des liens familiaux et amicaux en Inde.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.FAZ : Ils peuvent faire l'effort d'apprendre davantage la langue ourdoue et hindie. Ils ne savent pas les écrire.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.FAZ : Depuis mon enfance, nous parlions plusieurs langues, telles que l'hindi, l'ourdou et l'anglais. Nos parents nous ont mis l'accent sur l'anglais. Nous avons appris l'hindi et l'ourdou dans l'environnement et aussi à l'école.

Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.FAZ : Plus on parlait bien anglais, plus c'était apprécié. Il y avait des enseignants de toutes les langues, il est donc naturel d'apprendre toutes les langues.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous embête, vous fait plaisir, ça vous est égal ?
R.44.FAZ : L'usage de plusieurs langues me fait beaucoup de plaisir.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent chez les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.FAZ : J'ai toujours remarqué que les jeunes sont bilingues. Oui, c'est très important.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue ourdoue est la plus importante ? Pourquoi la langue hindie est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où vous voyez-vous dans dix ans ?
R.46.FAZ : Les langues que je connais par ordre sont l'ourdou, l'anglais, le norvégien et l'hindi. L'ourdou est important pour moi, car je suis lié à cette langue passionnément et culturellement. L'hindi est le moins important, car je ne m'en sers plus à l'écrit, mais lors de mon voyage en Inde, je parle l'hindi. J'aimerais perfectionner le norvégien, j'aime bien cette langue et puis j'habite ici. Dans dix ans, je me vois toujours en Norvège. Ici on est bien et on aimerait vivre ici toujours et on est très tranquille ici surtout à Trondheim.

Q.47.ENQ : Quelle profession exerciez-vous dans votre pays d'origine ?
R.47.FAZ : J'étais un ingénieur du pétrole en Inde.

Q.48.ENQ : Pour quelle raison vous êtes venu en Norvège ?
R.48.FAZ : Je suis venu en Norvège pour effectuer mon projet de thèse qui a été financé dans le cadre d'une bourse allouée par NORAD. J'ai soutenu ma thèse en 2002. Étant donné que je suis resté en Norvège, cette bourse a été transformée en prêt, que je devais le rembourser en totalité à cette agence et ce que je suis en train de faire. Je suis venu en 1996 quand j'avais trente-quatre ans. Je suis arrivé tout seul au mois d'avril de cette année-là. Plus tard, ma femme et mes deux enfants (RAF et MUS) m'ont rejoint au mois d'aout de la même année.
%com NORAD est un organisme norvégien pour le développement et la coopération.

Q.49.ENQ : Aviez-vous des connaissances de la langue norvégienne avant que vous soyez en Norvège et des connaissances sur le pays en général ? Avez-vous le souvenir de votre premier contact avec la langue norvégienne et de son apprentissage ?
R.49.FAZ : Non, je n'avais aucune connaissance de la langue norvégienne, ni de ce pays avant d'arriver. J'ai lu un journal à l'ambassade de Norvège qu'il y avait deux langues en Norvège.

Q.50.ENQ : Y a-t-il une évolution dans votre vie professionnelle ? Quelles sont des langues qui sont parlées sur le lieu de travail ?
R.50.FAZ : Oui, j'ai obtenu une promotion professionnelle. La langue principale de mon lieu de travail est l'anglais. En fait, c'est une entreprise créée par mon directeur de thèse américain. Après la soutenance de ma thèse, il m'a tout de suite embauché. Notre clientèle est partout dans le monde et donc sa langue de communication est l'anglais. Nous avons essayé de parler le norvégien pendant la pause de midi. À cette époque-là, il y avait des collègues norvégiens. Les employés d'origine étrangère comme nous, on entendait beaucoup et on parlait moins. Depuis qu'ils sont partis, nous nous sommes mis à l'anglais et personne ne parle le norvégien. Mais bon, il y a aussi beaucoup de dialectes dans la langue norvégienne, donc il y a des dialectes différents et avec un peu de changement dans la langue, le sens d'une même chose change beaucoup. Si cela continue comme ça, un jour la langue sera perdue.

Q.51.ENQ : Parlez-moi de votre vie quotidienne, quels sont vos loisirs et quelles sont les langues que vous parliez lors de vos activités, loisirs et votre vie de tous les jours et quelle est la place de votre langue d'origine ?
R.51.FAZ : En ce qui concerne les loisirs, avant j'aimais beaucoup le sport, surtout le cricket, mais depuis que j'ai des enfants, je parle avec eux et je passe ainsi mon temps. Je voyage beaucoup avec mes enfants et cela me donne beaucoup de plaisir d'aller avec eux en Inde. La langue ourdoue reste la langue principale lors de mes activités non professionnelles. J'écoute la radio en norvégien, mais je préfère regarder les programmes en ourdou à la télévision. Dans mon entourage, les voisins et les gens ne parlent qu'en norvégien avec nous.

Annexe 14 : FAM B - Entretien avec la mère (ASF)

Lieu : Au domicile de la famille à Tiller.
Date d'enregistrement : Le 11 septembre 2007.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais.
Participants : ASF, RAF, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.ASF : J'habitais à Patna en Inde. J'ai une sœur et deux frères.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfants ?
R.2.ASF : À l'âge de six ans, j'étais orpheline. Mon père était garde forestier et ma mère était femme au foyer. À cause du travail de mon père, il habitait souvent dans des endroits isolés et donc j'habitais chez un oncle qui était aussi garde forestier ; mais il a dû arrêter son travail à cause de sa maladie. Ma tante était une femme au foyer. J'ai été adoptée par son fils qui avait vingt ans de plus que moi, et donc, il était comme mon père. C'est un médecin.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petite ?
R.3.ASF : Beaucoup de monde s'occupait de moi et de mes frères et sœurs. J'ai un très bon souvenir de mon enfance, car j'avais plusieurs maisons (endroits) où je pouvais habiter.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient, et comment vous leur parliez ?
R.4.ASF : On ne parlait que l'ourdou au sein de la famille, soit chez mes parents, soit chez l'oncle, soit chez son fils. Ils se parlaient en ourdou entre eux et ils s'adressaient à moi en ourdou.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, . . .]
R.5.ASF : Dans mon entourage, j'ai commencé à parler l'ourdou et ensuite j'ai appris l'hindi à l'école comme une matière. La scolarisation à mon école était en ourdou. J'ai appris l'anglais comme une matière à l'école, mais je ne le parlais jamais.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous contente/indifférente ?
R.6.ASF : Je ne sais pas. Je ne parlais que l'ourdou et l'hindi. Ce sont des langues qui se ressemblent beaucoup. J'étais donc indifférente.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescente, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous étaient-elles utiles ?
R.7.ASF : Je pense que cela m'a aidé de savoir parler plusieurs langues. Bon, je ne parlais que deux langues, l'hindi et l'ourdou, mais plus tard, j'ai développé la compétence en anglais aussi. Je le parle très peu, mais je le comprends bien quand les gens parlent autour de moi. Grâce à plusieurs déplacements avec mon mari, j'ai appris à communiquer en anglais en Inde et ensuite à l'étranger.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez servi d'interprète à vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.ASF : Tous les gens autour de moi parlaient les mêmes langues que j'ai apprises. Je n'avais pas besoin de servir d'interprète à qui que ce soit.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescente, cela vous arrivait parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
R.9.ASF : On empruntait des mots à l'hindi ou à l'anglais lors de nos conversations en ourdou avec mes amis et avec les membres de la famille, ou bien avec les gens de mon entourage.

Q.10.ENQ : Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
R.10.ASF : J'ai fait mes études jusqu'à 18 ans. J'ai un baccalauréat en sciences humaines.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.ASF : Je suis née et j'ai grandi à Patna. J'ai effectué mes études scolaires dans cette ville. L'environnement et la scolarisation étaient complètement en ourdou, jusqu'au brevet. Quand je me suis inscrite au lycée pour préparer mon baccalauréat, la scolarisation était en hindi. J'avais toutes les matières en hindi et un peu en anglais. Quelques années après la fin de mes études je me suis mariée. Je suis allé vivre à Sourat dans l'État de Goujarat. J'ai appris le goujarati "sur le tas". Notre propriétaire était une femme goujarati avec qui j'ai pu converser quelques mots à l'occasion. En Norvège, quand je suis arrivée, je suis restée principalement femme au foyer. Ah oui, j'ai travaillé pendant un an comme garde d'enfants dans une famille norvégienne en 2001. Je n'avais pas un très bon niveau en nynorsk, mais je me débrouillais quand même.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.ASF : J'ai eu une aide de la part des allocations sociales pour apprendre le norvégien pendant quatre mois. J'avais des cours de trois heures et demie chaque semaine. Depuis cinq ans, j'ai l'impression que j'ai tout oublié. J'ai commencé donc à réapprendre depuis un an et maintenant c'est régulier. Pour pratiquer la langue norvégienne, c'est une galère. Mon mari parle le norvégien, mes enfants le parlent aussi, mais personne ne parle avec moi. Je leur dis souvent de parler avec moi pour que je puisse pratiquer, mais ils ne m'écoutent pas. C'est très important de pratiquer la langue. J'ai lu deux romans entiers en norvégien, mais cela ne sert à rien tant que je ne parle pas. Je regarde la télévision aussi en norvégien. Depuis que je suis en Norvège, je voyage souvent et je vais souvent chez le frère de mon mari à Londres. Là-bas dans sa famille, l'anglais est aussi parlé. Ensuite, il y a aussi à Londres d'autres familles que je visite et je dois leur parler en anglais. Donc, j'ai développé un peu de compétences en anglais. En norvégien, je me débrouille. Je parle en norvégien avec les instituteurs de ZAN, mais parfois je commence à parler en hindi en disant 'comment dirais-je', et là, les instituteurs me regardent et se demandent ce que j'ai dit en hindi.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjoint ? Quelle était sa formation, travaillait-il à ce moment-là ?
R.13.ASF : La première fois quand je l'ai croisé, j'étais en quatrième. On s'est vu plusieurs fois à la maison de mon oncle. Il ne travaillait pas, je pense qu'il était en licence 2 à la faculté.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents (père, mère)] Où a-t-il grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.ASF : Il vient de Patna. Ses parents et sa famille, ils étaient tous du Bihar. Il a grandi à Patna. Sa mère était femme au foyer. Son père était un inspecteur qui travaillait dans les forêts.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-il lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-il avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.ASF : Lorsque nous nous sommes connus, on ne parlait qu'en ourdou. Tout comme moi, il ne parlait qu'en ourdou avec ses parents. Non, cela n'a point changé au cours de notre relation, nous parlons toujours en ourdou.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.ASF : Non, je ne vais pas à la mosquée.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.ASF : J'ai quatre enfants. Les deux premiers sont nés en Inde et les deux dernières sont nées en Norvège. Les trois enfants vont dans une école norvégienne et la dernière va dans une crèche anglaise. Les deux qui sont nés en Inde, ce sont des garçons alors que les deux dernières sont des filles. Les garçons ont appris à parler l'ourdou et l'hindi en Inde et ensuite ils sont allés à la crèche anglaise avant d'être scolarisés en norvégien. Les filles ont appris à parler l'ourdou à la maison. Nous parlons tous en ourdou à la maison et mes enfants ne parlent que l'ourdou quand ils sont à l'intérieur de la maison. Ils parlent en ourdou avec les autres membres de nos relations proches en Inde comme en Angleterre.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un travail pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.ASF : Mon mari exerçait un travail hors de la maison alors que je m'occupais à l'intérieur de la maison quand les enfants étaient petits, et cela n'a pas changé. Les grands-parents n'ont joué aucun rôle. La mère de mon mari habite à Londres et vient souvent en Norvège. Elle s'occupe un peu de ses petits-enfants, mais elle est là pour de courts séjours.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjoint, habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment ?
R.19.ASF : Non.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint, comment s'adressait-il aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.ASF : J'ai toujours parlé en ourdou à mes enfants. Mon conjoint a aussi parlé en ourdou. Oui, nous nous sommes limités à parler une seule langue, qui est l'ourdou, et on peut dire que c'est la langue régionale de l'Inde de l'Est. Les enfants ne parlent qu'en ourdou entre eux. Nous leur parlons en ourdou et ils nous répondent en ourdou.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.ASF : Les enfants sont en contact avec la mère de mon mari. Elle ne parle qu'en ourdou et la communication avec mes enfants se déroule en ourdou. Avec la grand-mère, les enfants leur parlent au téléphone. Lors de notre visite à Londres, les enfants sont en contact avec elle. Nous l'invitons également chez nous pour séjourner avec nous.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.ASF : Les enfants ont parlé en ourdou, soit à l'âge préscolaire, soit lors de leur scolarisation. Avec les enfants de voisins, seul mon deuxième fils est en contact avec les jeunes de son âge. Ils sont d'origine vietnamienne et mon fils leur parle en norvégien.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.ASF : Nous allons en Inde en famille pour visiter ma famille et les proches de mon mari. Nous visitons la famille de mes frères

et de ma sœur en Inde. Nous habitons chez eux. Nous habitons aussi chez d'autres personnes proches de la famille de mon mari. La fréquence de retour en Inde est de deux ou trois ans. Les enfants ont des contacts avec d'autres jeunes de leur âge, ils renouent des contacts chaque fois quand ils y retournent. Nous allons aussi à Londres et nous connaissons beaucoup de gens là-bas. Nous habitons chez la famille du frère de mon mari.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.ASF : Nous ne parlons que l'ourdou à l'intérieur de la maison.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjoint et les enfants ?
R.25.ASF : J'ai une très bonne relation avec mes enfants, ceux qui sont grands et aussi avec les plus jeunes. Avec leur père, ils ont aussi une bonne relation.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjoint attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjoint étiez d'accord là dessus ?
R.26.ASF : Nous accordons une très grande importance à l'apprentissage et à la pratique de notre langue maternelle.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.ASF : Je pense que pour moi ma langue est très importante pour le maintien de ma culture et de mon identité. Cela a été automatique de transmettre ma langue à mes enfants.

Q.28.ENQ : Comment vous vous y êtes pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours langues parentales ?
R.28.ASF : Mon premier enfant avait cinq ans et le deuxième avait un an et demi quand nous sommes arrivés en Norvège. Le premier avait déjà de bonnes notions en ourdou et en hindi puisqu'il les a appris à l'école pendant deux ans en Inde. Après, quand nous nous sommes installés ici à Trondheim, nous avons toujours parlé à nos enfants en ourdou. Il y avait aussi les cours en ourdou et en hindi que je leur ai donnés à l'occasion pour qu'ils sachent lire et écrire. Il n'y a pas de cours d'ourdou à l'école ici. 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 leurs langues natives.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition? Anecdotes]
R.29.ASF : Les enfants nous ont toujours répondu en ourdou. Il me semble qu'ils apprécient que nous parlions en ourdou à la maison.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjoint – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.ASF : Étant donné qu'ils parlent déjà en ourdou, ce qu'il faudrait faire pour changer, c'est de leur donner davantage de cours d'ourdou pour qu'ils puissent apprendre à le lire et à l'écrire.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.ASF : Non, pas du tout.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.ASF : Je pense que oui. Si mes enfants ne savaient pas communiquer en ourdou, ils me l'auraient reproché.

Q.33.ENQ : Selon vous, vos enfants comment savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.ASF : Tous les enfants peuvent parler et répondre en ourdou. 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 avions prévu d'aller en Inde pour ZAR. Quand on est rentrés d'Inde, elle a commencé à parler en ourdou. Avec les enfants, il ne faut jamais penser qu'ils ne vont pas apprendre ou qu'ils ne peuvent pas le faire ; les enfants ont beaucoup de capacité, il faut juste les soutenir.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.ASF : Oui il est très important pour moi que mes petits-enfants parlent en ourdou avec moi.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.ASF : Je suis d'accord. J'ai remarqué que si quelqu'un connait l'anglais, donc c'est bon, mais il n'est pas nécessaire que la personne montre sa compétence en anglais. Je veux dire que j'ai remarqué dans le cas des Indiens en Inde qu'ils aiment parler en anglais. Allez à Delhi, vous croisez n'importe qui, ou bien à Bombay, vous allez vous rendre compte qu'en rencontrant les proches de votre famille, vous ne parlez pas votre langue maternelle. Qu'est-ce que vous voulez montrer ? Alors, je trouve très dommage que vous abandonniez votre langue et que vous parliez dans une autre langue. Par exemple, j'ai remarqué que chez mon oncle, leurs enfants parlent en anglais avec leurs amis, alors c'est très mauvais. Les gens viennent chez vous et pourquoi vous vous adressez à eux en anglais ? Vous êtes les morpions des Anglais ? De la même manière si nous parlons en norvégien entre membres de la famille lors de notre visite en Inde, qui va nous apprécier ? Personne ne va dire du bien de nous. Ils vont tous se barrer. Quand je dis un ou deux mots en norvégien lors de ma conversation en ourdou, ma sœur ne m'engueule. Et là encore, ce sont des lapsus, je ne veux pas parler en norvégien, les mots sortent tout seuls de ma bouche.
R.35.1.RAF %add ENQ : Pensez-vous que les gens qui quittent leurs pays changent leurs langues aussi ?

R.35.2.ENQ %add RAF : Je ne saurais pas dire.
R.35.3.ASF %add RAF et ENQ : Tous, tous, quatre-vingt-dix-neuf pour cent des gens changent leurs langues, ça c'est ma réponse. Et quatre-vingt-dix pour cent des gens changent non seulement leurs langues mais aussi leurs gouts alimentaires, et tout d'abord, ils abandonnent leur religion, leurs habits traditionnels, et pour moi si on laisse tomber la langue et la religion, il ne reste plus rien. Là, c'est mon avis.
R.35.4.RAF %add ENQ : Les gens ont l'air très surpris ici quand je leur dis que je ne mange pas de porc ; ils ne savent pas en plus ce que signifie halal.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.ASF : Ma langue maternelle est la langue que j'utilise dans la vie quotidienne. Je regarde la plupart des programmes à la télévision en ourdou. Je parle dans cette langue avec les membres de la famille.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.ASF : Je suis en contact régulier avec les gens de mon pays, surtout avec les membres de la famille par le biais du téléphone. Je les appelle souvent. Je visite mon pays natal. J'invite des gens de mon pays à séjourner chez moi. Mon frère et sa famille sont venus séjourner ici. On invite régulièrement des gens en Norvège. La vie en Inde est toujours difficile, mais je suis contente d'y retourner et de rencontrer des gens.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, opposition ouverte, larvée ?
R.38.ASF : Personne ne nous a parlé de notre choix en ce qui concerne l'éducation langagière de mes enfants. À l'intérieur du foyer, nous avons clairement décidé que les enfants parleraient en ourdou. Quand ma belle-mère vient ici pour séjourner quelques jours, ZAR parle toute seule en norvégien et donc ma belle-mère me demande ce que ZAR dit en norvégien. Alors, je pense qu'elle n'apprécie pas qu'on s'adresse à elle en norvégien, car elle se retrouve toute seule. Elle est coupée de la communication. Par exemple, quand il (son mari) parle au téléphone ou quand nous recevons des appels à la maison, on parle dans une autre langue, c'est une situation très bizarre pour elle. Heureusement, nous ne parlons pas le norvégien à l'intérieur du foyer, sinon ma belle-mère s'ennuierait et elle ne viendrait jamais chez nous.
R.38.1.RAF : Dans ma classe, il y a des étudiants qui sont de la Turquie, non, du Kurdistan, mais ils se parlent en turc malgré qu'ils soient nés ici. Ils apprennent à écrire leur langue ici même.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.ASF : Je ne sais pas. Les enseignants ne m'ont jamais parlé de la langue maternelle de mes enfants.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.ASF : Toutes les langues que nous utilisons dans la famille sont utiles. Mes enfants apprennent le norvégien et l'anglais à l'école ce qui est utile pour eux dans leurs études. J'ai appris le norvégien et cela m'aide à parler avec les professeurs de mes enfants. J'arrive à communiquer avec eux et j'en suis contente.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.ASF : Ils peuvent travailler sur l'ourdou en lisant et en écrivant.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.ASF : Je ne sais pas. C'est normal de parler ou d'apprendre deux ou trois langues en Inde.

Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.ASF : Dans mon école, l'hindi et l'anglais étaient enseignés comme des matières. Les enseignants sont généralement indifférents sur notre bilinguisme en Inde. C'est toujours apprécié de parler plusieurs langues.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous ennuie, vous fait plaisir ou ça vous est égal ?
R.44.ASF : Cela me fait très plaisir de pouvoir parler et comprendre plusieurs langues.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent chez les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.ASF : En Inde les jeunes ont toujours appris plusieurs langues. Ici, les jeunes sont bilingues. Ils parlent l'anglais et le norvégien. Tous mes copains sont bilingues.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue X est la plus importante ? Pourquoi la langue Y est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où vous voyez-vous dans dix ans ?
R.46.ASF : La langue la plus importante pour moi est l'ourdou. Ensuite viennent l'hindi et le norvégien. En dernier, c'est l'anglais. J'aimerais travailler sur mon norvégien. J'ai très envie de parler un peu en norvégien.
R.46.1.ASF %add FAZ : Je lui (ENQ) ai dit de noter que je parle l'ourdou et je parlerai l'ourdou et maintenant je lui dis que je veux parler le norvégien. [RIRES].
R.46.2.ASF %add ENQ : Non, en fait, ma formatrice me dit tous les jours qu'il faut le parler le norvégien, je ne sais pas comment faire. Elle me dit toujours qu'il faut parler à l'intérieur du foyer, avec les enfants, avec mon mari, alors quoi faire. J'ai fini deux romans en norvégien, mais tant que je ne pratique pas la langue en parlant, je ne vais pas arriver à parler.
R.46.3.FAZ %add ASF : Ton mari te parle, mais tu ne me réponds pas (en norvégien).
R.46.4.ASF : Il parle bien en norvégien, mais quand il me parle, il n'est jamais sérieux. Il me pose des questions du genre, 'tu as mangé, tu as bu', et c'est tout. Mon mari et mes enfants se parlent entre eux.

Q.46.5.ENQ %add ASF : Vous vous parlez en norvégien ? C'est dommage que je n'aie pas pu l'enregistrer.
R.46.5.ASF : Non, ils ne parlent pas beaucoup. C'est moi qui ne participe pas trop lorsqu'ils se parlent en norvégien. Et quand je leur dis de me parler en norvégien, ils ne m'écoutent pas. Et comme tu me demandes où je me vois dans dix ans, donc ma réponse est que je me vois ici en Norvège. C'est pourquoi il est important que je commence à parler la langue d'ici.

Q.47.ENQ : Quelle profession exerciez-vous dans votre pays d'origine ?
R.47.ASF : J'étais une étudiante et ensuite, après le mariage, j'étais femme au foyer.

Q.48.ENQ : Pour quelle raison vous êtes venu en Norvège ?
R.48.ASF : Je suis venue en Norvège pour rejoindre mon mari.

Q.49.ENQ : Aviez-vous des connaissances de la langue norvégienne avant que vous soyez en Norvège et des connaissances sur le pays en général ? Avez-vous le souvenir de votre premier contact avec la langue norvégienne et de son apprentissage ?
R.49.ASF : Non, je n'avais aucune connaissance de la langue norvégienne avant d'être en Norvège. Lorsque je suis arrivée à l'aéroport en Norvège, là j'ai vu le norvégien écrit partout.

Q.50.ENQ : Parlez-moi de votre vie quotidienne, quels sont vos loisirs et quelles sont les langues que vous parliez lors de vos activités, loisirs et votre vie de tous les jours et quelle est la place de votre langue d'origine ?
R.50.ASF : Pendant mes loisirs, je regarde beaucoup la télévision. Aussi, j'apprends le norvégien comme un loisir, car cela fait dix ans [RIRES]. Au moins, je n'aurai pas la honte de ne pas parler le norvégien. Bon, je pense que ce n'est pas grave non plus, pourquoi aurai-je honte, moi aussi, je connais des langues. Est-ce que quelqu'un parmi eux peut parler ma langue maternelle ? La professeure de ZAR me dit souvent qu'au moins je parle le norvégien et elle regrette de ne pas parler d'autres langues. Les tâches ménagères m'occupent beaucoup, mais cela me donne le plaisir aussi de passer plus de temps à mes enfants. La langue que j'utilise beaucoup est, certes, l'ourdou, et ensuite c'est le norvégien quand je suis en contact avec les autres habitants de ce pays.

Annexe 15 : FAM B - Entretien avec le premier enfant (RAF)

Lieu : Au domicile de la famille, Tiller.
Date d'enregistrement : Le 11 septembre 2007.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais.
Participants : RAF, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitais-tu quand tu étais petit ?
R.1.RAF : Nous habitions en Inde quand j'étais petit. Je suis resté en Inde jusqu'à l'âge de cinq ans, avant d'aller en Norvège avec mes parents et mon frère.

Q.2.ENQ : As-tu des frères et sœurs ? Si oui, comment s'appellent-ils/elles et quel âge ont-ils/elles ?
R.2.RAF : Oui. Nous sommes deux frères et deux sœurs. Mon frère s'appelle MUS, il a treize ans. Mes sœurs s'appellent ZAN et ZAR, elles ont huit ans et cinq ans.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de toi et de tes frères et sœurs quand vous étiez petits, si vos parents travaillaient ? Tes grands-parents, les voyais-tu souvent ?
R.3.RAF : Ma mère s'occupait de nous. Du côté de ma mère, ils sont morts. Et puis la mère de mon père habite à Londres. Je la vois au moins une ou deux fois par an.

Q.4.ENQ : Comment ta mère, ton père te parlaient-ils quand tu étais petit ? [langues régionales, standards] Et tes grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ?
R.4.RAF : Mes parents s'adressaient à moi en langue ourdoue dans sa variété régionale autant que standard. Mes grands-parents m'ont toujours parlé en ourdou. Entre nous, les frères et sœurs, on ne parle qu'en ourdou. D'autres membres de ma parenté tels que mes oncles me parlent en ourdou également.

Q.5.ENQ : Et comment ces gens se parlaient-ils entre eux ?
R.5.RAF : Ils se parlaient tous en ourdou.

Q.6.ENQ : Comment/En quelles langues as-tu parlé à tous ces gens [mentionnés avant] quand tu étais petit ?
R.6.RAF : Je parlais à toutes ces personnes en ourdou aussi.

Q.7.ENQ : As-tu déménagé, en changeant de ville, de pays ? [avec quelles répercussions éventuelles sur l'usage des langues ?]
R.7.RAF : Oui, nous avons déménagé plusieurs fois en Inde à cause du travail et des études de mon père. Cela n'a pas créé de changement dans mes pratiques langagières lorsque j'étais en Inde, mais dès que je suis arrivé en Norvège, il a fallu que j'apprenne le norvégien et l'anglais. Je parle toujours l'ourdou à la maison, mais à l'extérieur de la maison, je parle le norvégien ou un peu l'anglais.

Q.8.ENQ : Quels sont tes loisirs ? [sports, musique, copains, animaux domestiques, jeux, lecture, . . .] Quels sont tes programmes préférés à la télé, quelles chaines TV regardes-tu, quels genres de films regardes-tu, quels sont tes livres/BD/revues préféré-e-s, à quels jeux joues-tu, quels sites Internet visites-tu, etc. ?
R.8.RAF : J'aime beaucoup jouer au football. J'écoute de la musique européenne et indienne. J'ai quelques musiciens préférés originaires de différents pays. J'écris des blogs en anglais sur mon site web et j'aime bien regarder les films indiens et hollywoodiens. Ici, tout est en norvégien. Quand je regarde la télévision ; désormais, je la regarde de temps en temps en anglais, mais quand j'étais plus petit, je regardais des dessins animés en norvégien. J'aime bien regarder *The Simpsons*, *The Big Bang Theory* et *Prison Break*. Ce sont des séries américaines en anglais et il y a des sous-titres en norvégien. Je lis des romans en anglais et très

peu en norvégien. Je joue au football et j'aime bien les jeux vidéos auxquels je joue avec mon frère ; ils sont pour la plupart en anglais. J'aime bien créer des films avec des logiciels et je vais sur les sites Internet qui parlent de ces logiciels et de ce

genre de sujets. Le site web que j'ai créé est chrypton.com où j'écris des blogs en anglais. Je regarde aussi des films en hindi. Quelques films que j'ai bien aimés sont *Lagaan*, *Dil chahta hai* et *Andaaz apna apna*.

Q.9.ENQ : Qui sont tes meilleur-e-s copains/copines ? Tu les as connu-e-s où ? Que faites-vous ensemble ?
R.9.RAF : Tous mes amis sont de mon collège. Je les ai connus à Trondheim. Nous jouons au football, nous sortons ensemble et nous faisons ensemble les travaux dirigés. Je ne communique qu'en norvégien avec eux.

Q.10.ENQ : Est-ce que tes copains savent que tu parles une autre langue que le norvégien ? [le cas échéant] Que pensent tes copains du fait que tu connaisses une ou des langues indiennes ?
R.10.RAF : Oui, ils savent très bien que je viens de l'Inde et que je parle aussi des langues indiennes. Ils m'ont entendu parler avec mon frère en ourdou. Je ne sais pas ce qu'ils en pensent, mais j'ai l'impression qu'ils apprécient le fait que je parle plusieurs langues.

Q.11.ENQ : Quelle école fréquentes-tu ? Depuis quand ? Quelle classe fréquentes-tu ? Quelle est ta matière préférée ? Quelles langues apprends-tu à l'école ? Cela te plait-il ?
R.11.RAF : Je suis inscrit dans une école norvégienne depuis que j'ai sept ans. Je prépare le brevet. J'aime bien les mathématiques. J'apprends l'anglais et le norvégien à l'école. Cela me plait d'apprendre l'anglais, mais nous ne le pratiquons pas beaucoup avec mes amis.

Q.12.ENQ : T'arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues ? Comment ? Quand tu parles avec qui ? [copains, membres de la famille] Qu'en penses-tu ?
R.12.RAF : La langue que mon père m'a transmise, en l'occurrence l'ourdou, est restée telle quelle. Les langues comme l'hindi et l'ourdou, je ne les comprends que de façon fragmentée, comme l'anglais et le norvégien. Oui, donc cela fait quatre langues, alors je ne suis pas vraiment compétent dans aucune de ces langues. Je parle en ourdou avec les membres de ma famille tandis que je parle en norvégien avec tous mes copains de Trondheim. Je me rappelle qu'autrefois, j'avais recours aux mots ourdous dans mes phrases en norvégien.

Q.13.ENQ : En général, comment t'entends-tu avec tes parents ? Tes frères et sœurs ? Tes grands-parents ?
R.13.RAF : Je m'entends bien avec mes parents, mon frère et mes sœurs. Je n'ai que ma grand-mère (du côté de mon père) qui est vivante et qui habite à Londres. Je m'entends bien aussi avec elle.

Q.14.ENQ : Comment/En quelle-s langue-s [standard, régionale-s] te parlent ton père et ta mère en général ? Et tes frères et sœurs, tes grands-parents ? Et comment leur parles-tu ? Pourquoi ?
R.14.RAF : Mes parents parlent en ourdou standard et il leur arrive d'employer des mots régionaux, mais c'est très rare que nous les enfants ne les comprenions pas. Étant donné que nous n'habitons pas en Inde, notre vocabulaire est très limité autant dans la langue standard que dans la langue régionale. Ma mère regarde souvent des chaines pakistanaises à la télévision et de cette manière nous écoutons l'ourdou. À la maison, nous parlons tous en ourdou. Parmi toutes les langues que je connais, je pense que je m'exprime mieux en ourdou. Et si je vous parlais en anglais, je ne serais pas à l'aise. Quand je croise un Indien, j'ai l'opportunité de parler dans ma langue, mais quand je croise un Norvégien, c'est un peu embêtant pour moi, car je ne peux pas parler une autre langue. Et si je veux parler avec MUS en norvégien, je sens que je ne peux pas y arriver parce qu'au fond de moi je ressens que je parle une langue étrangère. Jusqu'à maintenant lorsque nous communiquions, j'ai eu recours à l'anglais, à l'ourdou, et à l'hindi. Ce n'est pas une langue, c'est un mélange de tout et nous n'utilisons jamais de mots norvégiens à la maison. Devant mes amis norvégiens, je parle en norvégien avec eux et avec mes frères. Une fois, quand je jouais au football avec MUS, nous communiquions en ourdou, "tu vas là-bas, je vais te passer le ballon", mais nos amis ont fait la remarque qu'il ne fallait pas parler en ourdou, qu'ils ne pouvaient pas comprendre.

Q.15.ENQ : Y a-t-il des situations exceptionnelles dans lesquelles vous communiquez en d'autres langues ? À quelles occasions ?
R.15.RAF : Non, je ne me rappelle pas de situations exceptionnelles où nous communiquions dans d'autres langues que l'ourdou entre membres de la famille.

Q.16.ENQ : Où allez-vous, toi et tes parents pendant des vacances ? Où as-tu passé les vacances l'an dernier ? Qu'as-tu fait ? C'était exceptionnel ou c'est une destination/activité fréquente ? Combien de fois par an ? Avec qui, chez qui ? As-tu de la famille, des jeunes de ton âge là-bas ? Es-tu quelquefois allé seul chez quelqu'un ? Quelle-s langue-s parles-tu quand tu es là-bas ? Aimes-tu y aller ? Pourquoi ?
R.16.RAF : Pendant les vacances nous partons en Inde avec toute la famille. On va dans la famille de ma mère pour y séjourner et on rencontre la famille de mon père aussi. Je suis allé tout seul à Londres chez ma grand-mère qui habite dans la famille de mon oncle. J'y vais souvent avec mon frère, mais il m'arrive d'y aller tout seul. L'année dernière, nous sommes allés en Inde pendant nos vacances. J'ai filmé et enregistré une conversation avec les gens de ma ville natale, Patna. J'ai fait un documentaire sur l'Inde pour pouvoir faire un exposé dans ma classe. J'ai vu mes cousins et les autres gens qui sont proches de ma famille. Nous y allons tous les ans au moins une fois. Je vais avec toute ma famille chez ma tante, mon oncle et chez d'autres proches. Je n'ai pas vraiment d'amis ou de jeunes de mon âge que je puisse fréquenter. Je parle en hindi et en ourdou quand je suis là-bas. J'aime bien y aller, car j'aime pratiquer l'ourdou et l'hindi avec les gens de mon pays d'origine. Si je vais en Angleterre, je parle l'anglais avec les habitants et avec mes cousins, mais en ourdou avec mon oncle et ma grand-mère.

Q.17.ENQ : Tes parents, ont-ils établi des règles au sujet de l'usage des langues à la maison/en famille ? Lesquelles ?
R.17.RAF : Non, je ne pense pas. C'est difficile à dire. Pour moi, cela a été naturel de parler l'ourdou à la maison. Peut-être, peut-on dire que c'est une règle de ne pas employer d'autres langues à la maison.

Q.18.ENQ : À ton avis, quelle importance attachent ton père et ta mère au fait de parler l'ourdou [standard, langue régionale] ? Et ta grand-mère, ton grand-père ?
R.18.RAF : Il est très important pour mes parents que l'on parle l'ourdou à la maison. Il est important pour mes parents de préserver notre identité et notre culture à travers la langue ourdoue. Ma grand-mère aime bien me parler en ourdou.

Q.19.ENQ : Si tu parles l'ourdou [S/R], est-ce que tu penses que tu as un accent ? [Le cas échéant] Est-ce qu'on te le fait

remarquer ? [qui, comment ?] Cela te dérange d'avoir un accent ?
R.19.RAF : Je ne pense pas que j'ai un accent, car je suis né en Inde et j'ai appris l'ourdou et d'autres langues indiennes à la crèche en Inde avant que j'arrive en Norvège à l'âge de cinq ans. On ne m'a jamais fait de remarque sur mon accent, mais je pense qu'il faut que j'améliore mon vocabulaire en ourdou.

Q.20.ENQ : Est-ce que l'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, t'est égal ?
R.20.RAF : Non cela ne m'embête pas du tout d'employer l'ourdou à la maison. Nous savons qu'en dehors de la maison, ce n'est que le norvégien ou l'anglais qu'il faut parler. Il n'y a pas d'usage de plusieurs langues entre les membres de la famille, mais chaque membre a des compétences dans les autres langues.

Q.21.ENQ : Aujourd'hui selon toi, est-il fréquent parmi les jeunes d'être bilingue ? Est-ce important ? As-tu parmi tes copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.21.RAF : Il me semble que c'est fréquent d'être bilingue. Ceci est très important pour moi, car je peux communiquer avec les gens en Inde ou avec mes cousins à Londres en anglais. Les jeunes en Norvège ne sont pas très bilingues. Ils apprennent l'anglais ou une autre langue étrangère, mais ils ne les parlent pas du tout.

Q.22.ENQ : Est-ce que tes enseignants savent que tu parles [le cas échéant] une autre langue que le norvégien ?
R.22.RAF : Il me semble qu'ils sont au courant que je parle une autre langue que le norvégien.

Q.23.ENQ : Selon toi, que pensent tes enseignants du fait de que tu connaisses l'ourdou? [prestige, curiosité, indifférence]
R.23.RAF : Je ne sais pas. Je doute qu'ils sachent quelle est ma langue maternelle.

Q.24.ENQ : Si tu mettais les langues que tu connais par ordre d'importance pour toi, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue ourdoue est-elle la plus importante ? Pourquoi la langue norvégienne est-elle la moins importante ?
R.24.RAF : Par ordre d'importance, je vais mettre l'ourdou, l'hindi, l'anglais et le norvégien. La langue ourdoue est importante, car c'est ma langue maternelle et il est important de la parler, la pratiquer et pour le norvégien je sais que tant que je reste en Norvège je n'aurai pas de problème en norvégien, car c'est cette langue que je connais le mieux. Une autre raison est l'éducation que j'ai reçue à la maison. Pour moi, j'ai deux pays, mais mes parents nous ont donné une éducation telle que nous ne nous intégrons pas beaucoup avec les gens d'ici. Par exemple, ici les garçons ou les filles, se rencontrent tous les jours, ils s'invitent l'un l'autre chez eux ; ça se passe comme ça. Et puis, ici, l'environnement est hostile à l'islam, alors il est important que nous nous protégions.

Q.25.ENQ : Quelle-s langue-s aimerais-tu encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ?
R.25.RAF : Je pense vraiment qu'il faudrait que j'apprenne à lire l'hindi au moins, je ne sais pas le lire. Quand j'étais petit, j'avais commencé à l'apprendre, mais depuis que je suis ici j'ai tout oublié.

Q.26.ENQ : Comment est-ce que tu te vois dans 10 ans : où habites-tu, que fais-tu, quelles langues parles-tu ?
R.26.RAF : Je pense que je vais rester en Norvège et je ne sais pas encore quel métier je vais faire ni ce que je deviendrai. Je pense que je parlerai les mêmes langues qu'aujourd'hui, comme l'ourdou, l'anglais et le norvégien.
Q.26.1.ENQ : Penses-tu qu'à l'avenir tu ne parleras qu'en norvégien ? Ou un de tes frères ou sœurs insiste pour communiquer dans la langue norvégienne ?
R.26.1.RAF : Non, non, je ne pense pas. Cela ne va jamais arriver. Nous avons déjà établi un système à la maison. Mais bon, je n'en sais rien. Je vois que je change beaucoup et peut-être que ce que vous dites se réalisera.

Q.27.ENQ : Quelles sont tes activités quand tu vas en Inde pendant les vacances ?
R.27.RAF : Nous passons le temps dans la maison à discuter et puis nous avons des cousins là-bas, alors nous discutons avec eux aussi.

Q.28.ENQ : Quand je te parle d'activités, je veux dire, quand tu es ici à Tiller, tu vas à l'école, tu prends le bus, tu fais des courses, ne fais-tu pas ces activités là-bas ?
R.28.RAF : Non, non, on ne les fait pas, nous y allons pour très peu de jours. Quand on est là-bas, on devient un peu spécial pour les gens, alors ils font tout pour nous et nous, on ne fait rien.

Q.29.ENQ : Je voulais savoir si tu es capable de faire ces activités dans un autre pays ou dans ton pays d'origine ? Est-ce que tu marchandes sur le marché ou bien quand tu prends un transport privé ?
R.29.RAF : Non, nous ne marchandons pas. Je vais quand même au marché pour acheter quelques trucs. Par exemple, j'achète Bisleri ; comme vous savez, on ne supporte pas l'eau de robinet en Inde, on devient malade si on la boit. En ce qui concerne la langue là-bas, dans cet environnement, je ne pense pas être un étranger.
%com Bisleri est le nom d'une marque d'eau minérale en Inde.

Q.30.ENQ : Est-ce que tu invites tes amis chez toi ? S'ils viennent à la maison, c'est pour combien de temps ?
R.30.RAF : Chez nous, c'est rare, c'est vraiment rare, l'ambiance est complètement différente de celle de ce pays si l'on compare avec notre culture. Ils ne restent pas longtemps, une heure ou deux heures, maximum.

Q.31.ENQ : Lorsqu'ils viennent ici, tout le monde leur parle en norvégien ?
R.31.RAF : C'est moi qui leur parle en norvégien, je m'occupe d'eux, je ne veux pas que mes parents soient dérangés. Mes amis restent dans ma chambre. Et si mes parents ont besoin de demander quelque chose, ils s'adressent à moi directement (et non pas à eux) pour que je leur passe un message.

Q.32.ENQ : Et pourquoi ?
R.32.RAF : Je ne sais pas, moi, peut-être ressentons-nous toujours que nous n'appartenons pas à ce pays bien que nous soyons résidents ici. Je ne comprends pas : nous ne pouvons être ni indiens ni norvégiens. Nous sommes moitié moitié. Quand je vais en Inde, c'est comme une maison pour moi, mais quand je reviens ici c'est un soulagement. Chaque fois que je retourne en Inde, j'ai l'impression que l'Inde est en train de se dégrader. Au contraire, en Norvège, ce qui est bien c'est qu'il y a beaucoup de sports et ils

veulent que les élèves fassent du sport, mais il y a d'autres choses qui ne sont pas bonnes ici.

Q.33.ENQ : Quoi, par exemple ?
R.33.RAF : Oui, je ne comprends pas, ici il y a trop de pression. À un moment donné, l'enseignement est très copieux et la pression sur nous est très importante, et ils veulent que l'on apprenne tout, mais il n'y a pas de partiel à l'école. Il n'y a aucune évaluation pour contrôler nos progrès, il n'y a pas de discipline, donc avec cette méthode il faut parfois vraiment rattraper beaucoup. Après avoir passé dix ans à l'école, je me demande si j'ai appris quelque chose.

Q.34.ENQ : Est-ce que tu rencontres tes voisins ? Comment se passent les relations avec les gens originaires de Trondheim ?
R.34.RAF : Les voisins ? Les enfants des voisins sont très jeunes. Ce n'est pas comme en Inde où l'on parle de nos études entre jeunes, ici, ils ne parlent que de « sorties ». Les gens d'ici ont très peu de connaissances sur l'Asie, moi je n'y connais rien, alors eux, comment peuvent-ils savoir ? Ils confondent l'hindouisme et l'islam, y en a un qui m'a demandé hier, pourquoi la vache est sacrée, moi je ne sais pas non plus, mais il faut que je leur réponde. Quand ils voient ma couleur de peau, ils supposent que je suis un étranger, car la globalisation n'est pas très marquée ici.

Q.35.ENQ : Penses-tu que tu représentes l'Inde dans ta classe à l'école ?
R.35.RAF : Il me semble que oui, mais je ne suis pas un représentant idéal. D'abord, c'est moi, moi-même qui donne cette impression que je viens d'ailleurs. Ensuite, j'interviens à propos de la Norvège, j'essaie de comparer les deux pays, la Norvège et l'Inde ; donc en parlant de l'Inde, je deviens son représentant. Du coup, ils réalisent que je suis différent ils me demandent ce que je faisais en Inde, alors que je n'ai pas grand-chose à dire, car je suis venu en Norvège quand j'étais très petit. Je connais une famille pakistanaise qui habite à Oslo, et qui s'entend très bien avec ma famille. Ils ont trois filles toutes nées en Norvège. Cette famille est en Norvège depuis soixante-dix et elle est trop intégrée ici.

Q.36.ENQ : Tu veux dire quoi par là 'trop intégrée' ?
R.36.RAF : Premièrement, avec la langue, ils ne parlent qu'en norvégien, chez eux. Il semble que ce soit leur seule langue de communication ; en ce qui concerne leur mode vestimentaire, ils s'habillent de façon traditionnelle mais, juste avec la langue, cela fait déjà un gros changement. On ne se sent plus très proche d'eux maintenant. Et puis, quand on va en Angleterre, on n'a pas l'impression qu'on rencontre des proches. J'y suis allé avec mon frère (MUS) la dernière fois. Notre grand-mère parle l'ourdou, mais les autres sont tous britanniques. J'ai d'autres cousins là-bas, mais ils ne parlent pas du tout l'ourdou, donc ils ne parlent qu'en anglais. Ici en Norvège, l'anglais n'est pas très répandu, cela se limite à l'enseignement à l'école, donc nous ne parlons pas beaucoup en anglais. De plus, mes cousins d'Angleterre parlent avec un accent britannique, alors il est très difficile pour moi de les suivre.

Q.37.ENQ : D'après toi, pourquoi tes cousins sont-ils devenus britanniques et pourquoi ne parlent-ils qu'en anglais ?
R.37.RAF : Ils font comme ça (ne pas apprendre l'ourdou) parce que leurs parents ne voulaient peut-être pas que les enfants apprennent une autre langue que l'anglais. Autrement dit, les parents devaient penser qu'il y aurait trop de pression s'il leur fallait apprendre plusieurs langues.

Q.38.ENQ : Quand je viens chez vous, j'ai l'impression que je suis accueilli dans une famille en Inde, car tout le monde ne parle qu'en ourdou. Mais comment fais-tu pour trouver un équilibre entre les deux pays au niveau identitaire ?
R.38.RAF : Voilà, vous avez cette impression, c'est très important pour moi. C'est vrai, d'une part, nous n'avons pas tant de relations avec l'Inde et nous ne pouvons plus en avoir. Et je pense qu'il faut avoir une très bonne relation avec au moins un pays, je m'en rends compte maintenant, grâce à cet entretien, mais cela va être difficile pour nous, car si l'on dit à un musulman pratiquant de vivre comme les hindous, il ne peut pas vivre comme cela. Voilà pourquoi il est difficile de maintenir une bonne relation entre les deux pays. Et quand vous m'interviewez, je pense aussi que la formation de mon identité ne s'est pas faite en Inde et je ne me considère pas comme norvégien, mais peut-être ai-je une identité islamique. Je n'ai eu aucune éducation au sujet de l'Inde ici et je trouve cela très dommage.

Q.39.ENQ : Est-ce que tu lis l'arabe (coranique) ?
R.39.RAF : Je lis l'arabe, mais très lentement, et je pense qu'en tant que migrant, quand on vit dans un autre pays, on apprend une autre langue en maintenant sa propre langue, alors il est difficile d'avoir de la fluidité en arabe.

Lieu : Au domicile familial, Tiller.
Date d'enregistrement : Le 11 septembre 2007.
Situation : La mère prépare le petit-déjeuner dans la cuisine et parle avec son fils ainé.
Langues : Ourdou (1), Anglais (2), Norvégien (3), Indéterminé (0).
Participants : ASF, ENQ, FAZ, MUS, RAF, ZAR.

TP.1.ASF %add RAF : aur@1 koi@1 chara@1 nahin@1 hai@1 na@1 # ek@1 hafte@1 se@1 samjha@1 rahein@1 hain@1 # ZAR@1 -?
%frn Il n'y a pas d'autre solution, je t'explique depuis une semaine.
%com ASF appelle sa fille ZAR.

TP.2.ZAR : haan@1
%frn Oui.

TP.3.ASF %add ZAR : tum@1 neeche@1 aao@1
%frn Descends en bas.

TP.4.ASF %add RAF : kisi@1 subject@2 mein@1 tum@1 ko@1 ek@1 agaya@1 # do@1 agaya@1 # to@1 itna@1 pareshan@1 hone@1 ki@1 zaroorat@1 nahin@1 hai@1
%frn Dans une matière si tu as eu des notes comme un ou deux, il ne faut pas se soucier tellement.

TP.5.RAF : woh@1 baat@1 nahin@1 hai@1 na@1
%frn Non ce n'est pas ça.

TP.6.FAZ %add ZAR : upar@1 koi@1 gaya@1 hua@1 hai@1 ZAR@1 -?
%frn Y a-t-il quelqu'un en haut ZAR ?
%com Le père demande à sa fille ZAR si les toilettes à l'étage sont occupées.

TP.7.FAZ %add ZAN : upar@1 chalee@1 jao@1
%frn Va en haut.

TP.8.ENQ %add FAZ : tab@1 kon@1 jeeta@1 -?
%frn Alors qui a gagné ?
%com Le père nous avait parlé la veille à l'égard de l'élection municipale à Trondheim.

TP.9.FAZ : arbeiderparti@3
%com C'est le nom d'un parti politique.

TP.10.ASF %add FAZ : oh@1 election@2 # tum@1 to@1 gaye@1 nahin@1 -?
%frn Ah oui, les élections, toi, tu n'y es pas allé non ?

TP.11.FAZ %add ASF : tum@1 bhi@1 nahin@1 thi@1 # to@1 kiya@1 jate@1
%frn Toi, tu n'y étais pas non plus, alors à quoi bon y aller tout seul.

TP.12.ASF %add ENQ : ham@1 nahin@1 gaye@1 # to@1 yeh@1 nahin@1 gaye@1
%frn Moi, je n'y suis pas allée, donc lui il n'y est pas allé.

%act La porte sonne

TP.13.MUS : ja@1 rahe@1 hain@1 # allah@1 hafiz@1
%frn Je m'en vais, que Dieu vous protège.

TP.14.FAZ %add MUS : allah@1 hafiz@1
%frn Que Dieu te protège.

TP.15.ASF %add MUS : allah@1 hafiz@1 # tum@1 kuch@1 le@1 @lena@1 MUS@1
%frn Que Dieu te protège, tu prends quelque chose MUS.
%com La mère s'adresse à son fils depuis la cuisine pour proposer qu'il prenne quelque chose à manger.

TP.16.FAZ %add ENQ : is@1 muhallah@1 mein@1 khas@1 tor@1 par@1 kafi@1 vietnami@1 rahte@1 hain@1
%frn Dans ce quartier, il y a beaucoup de Vietnamiens.

TP.17.ASF %add ENQ : pura@1 khandan@1 hai@1 vietnamiyon@1 ka@1
%frn Des générations et générations de Vietnamiens.

TP.18.ENQ %add FAZ : abhi@1 jo@1 aya@1woh@1 kon@1 tha@1 -?
%frn Celui qui était là, tout à l'heure, c'était qui ?

TP.19.FAZ : inka@1 dost@1 hai@1 MUS@1 ka@1 # roz@1 aata@1 hai@1 # bell@2 bajata@1 hai@1 # saath@1 jate@1 hain@1
%frn C'est un ami de MUS, il vient tous les jours, il sonne, ils vont ensemble (à l'école).

TP.20.ASF %add FAZ : lekin@1 woh@1 to@1 philippine@1 ka@1 hai@1
%frn Mais lui, il vient des Philippines.

TP.21.FAZ : haan@1 philippine@1 ka@1 hai@1 # lekin@1 hain@1 yehan@1 bahut@1
%frn Oui il vient des Philippines, mais ils sont nombreux (les Vietnamiens).

TP.22.ASF %add ZAR : chalo@1
%frn Allez.

TP.23.ZAR : nahin@1 # hamko@1 nahin@1 badalna@1 kapda@1
%frn Non, je ne veux pas me changer (les habits).

TP.24.FAZ %add ZAR : nahin@1 khana@1 hai@1 # kon@1 khayega@1 yeh@1 -?
%frn Tu ne veux pas manger, qui va manger ça ?

TP.25.ZAR :aap@1
%frn Vous.

TP.26.FAZ : ham@1 -?
%frn Moi ?

TP.27.FAZ %add ZAR : jee@1 # jee@1 bolo@1
%frn Oui, dit oui.
%com Le père insiste pour qu'elle dise un autre mot en ourdou "jee" au lieu de dire "haan". Jee est conseillé en Inde lorsqu'on parle aux ainés, car il est plus poli.

TP.28.ZAR : xxx

%act Le père va dans les toilettes, la mère rentre dans la cuisine.

TP.29.ENQ %add ZAR : ha@3 det@3 ka@1 kiya@1 matlab@1 hota@1 hai@1 -?
%frn Cela veut dire quoi ha det ?

TP.30.ZAR : bye@2
%frn Au revoir.

TP.31.ENQ : bye@2 # aur@1 thank@2 you@2 ko@1 kaise@1 bolti@1 ho@1 -?
%frn Au revoir, et tu dis comment merci ?

TP.32.ZAR : takk@3
%frn Merci.

TP.33.ASF %add ZAR : ZAR@1 # kha@1 rahi@1 ho@1 -?
%frn ZAR, est-ce que tu manges ?

TP.34.ZAR : haan@1
%frn Oui.

TP.35.ASF : khati@1 jao@1
%frn Continue à manger.

%act Le père entre dans le salon.

TP.36.ENQ %add FAZ : ZAR@1 ne@1 hamko@1 seekhaya@1 norwegian@2 words@2
%frn ZAR m'a appris des mots en norvégien.

TP.37.FAZ %add ZAR : are@1 # kon@1 sa@1 kon@1 sa@1 words@2 seekhaya@1 -?
%frn Ah, c'est bien. Lesquels, lesquels, quels sont les mots que tu as appris ?

TP.38.ASF %add ZAR : khati@1 jao@1 # pura@1 ek@1 bread@2 khatam@1 karna@1 hai@1
%frn Continue à manger, il faut finir le pain.

TP.39.FAZ %add ZAR : doodh@1 ka@1 bataya@1 -?
%frn Tu as dit comment dit-on lait (en norvégien) ?

TP.40.ZAR : nahin@1 kha@1 rahin@1 hun@1
%frn Non je suis en train de manger.

TP.41.FAZ : haan@1 to@1 bata@1 do@1
%frn Oui, mais tu peux le dire aussi.

TP.42.ZAR : melk@3
%frn Du lait.

TP.43.FAZ : melk@3 -? aur@1 paani@1 ka@1 -?
%frn Du lait ? et de l'eau ?

TP.44.ZAR : vann@3
%frn De l'eau.

TP.45.FAZ : vann@3 -? aur@1 kis@1cheez@1 ka@1 -?
%frn De l'eau ? Et quoi d'autre ?

TP.46.ZAR : khane@1 ka@1 -?
%frn Pour manger ?

TP.47.FAZ : khane@1 ka@1 -?
%frn Pour manger ?

TP.48.ZAR : spise@3
%frn Manger.

TP.49.FAZ : spise@3 # aur@1 peene@1 ka@1 -? drikke@3 # aur@1 kiya@1 hota@1 hai@1 -? aur@1 woh@1 # abhi@1 nahin@1 ko@1 kiya@1 bolte@1 hain@1 -?
%frn Manger, et pour boire ? boire, et quoi d'autres ? Et là, comment dit-on "pas maintenant" ?

TP.50.ZAR : ikke@3 nå@3
%frn Pas maintenant.

Annexe 17 : FAM B - Corpus II

Lieu : Au domicile familial, Tiller.
Date d'enregistrement : Le 11 septembre 2007.
Situation : Diner avec quelques membres de la famille, la télévision est allumée pendant le repas.
Langues : Ourdou (1), Anglais (2), Norvégien (3), Hindi (4).
Participants : ASF, ENQ, FAZ, MUS, RAF, ZAN, ZAR.

TP.1.ENQ %add RAF : MUS@1 ne@1 kha@1 liya@1 khana@1 -?
%frn MUS a-t-il déjà mangé ?

TP.2.RAF : MUS@1 aa@1 rahe@1 hain@1
%frn MUS va venir.

%act MUS arrive et commence à manger avec nous.

TP.3.RAF %add ZAR : tumko@1 ham@1 khilayenge@1 -?
%frn C'est moi qui te fais manger ?

TP.4.ZAR : xxx chawal@1 xxx
%frn Du riz.

TP.5.ENQ %add MUS : isko@1 kiya@1 bolte@1 hain@1 -?
%frn Comment dit-on ça ?
%com J'interroge MUS en pointant mon doigt vers la purée de pommes de terre.

TP.6.MUS : isko@1 -? # are@1 # aah@1
%frn Celui-ci ? hein, ah
%com MUS essaie de se rappeler le terme en ourdou.

TP.7.ENQ : nahin@1 maloom@1 hai@1 -? # bha@1 se@1 -?
%frn Tu ne sais pas ? Avec bha ?
%com Je donne des indices à MUS

TP.8.MUS : kiya@1 -?
%frn Quoi ?

TP.9.ENQ : bharta@1
%frn La purée.
%com C'est le terme pour purée dans la région d'où viennent les parents de MUS.

TP.10.FAZ %add MUS : khaya@1 nahin@1 tha@1 india@2 mein@1 -?
%frn Ne n'en as-tu pas mangé en Inde ?

TP.11.MUS : haan@1 # khaya@1 tha@1
%frn Oui, j'en ai mangé.

TP.12.FAZ %add ZAR : tum@1 to@1 khaas@1 norwegian@2 ho@1 ZAR@1 # tum@1 khao@1
%frn Toi tu es une norvégienne ZAR, allez mange.

TP.13.ZAR : hamko@1 chawal@1 chahiye@1
%frn Je veux du riz.

TP.14.FAZ : haan@1 # chawal@1 hi@1 to@1 hai@1 yeh@1
%frn Oui, c'est bien du riz ça.

%act RAF a terminé son assiette et monte à l'étage.

TP.15.ENQ %add MUS : aaj@1 kiya@1 hua@1 class@2 mein@1 -?
%frn Qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui à l'école ?

TP.16.MUS : aaj@1 kuch@1 khaas@1 nahin@1 # aur@1 phir@1 sab@1 homework@2 mila@1
%frn Aujourd'hui rien d'intéressant, et puis on a eu des devoirs.

TP.17.ENQ : tum@1 kis@1 class@2 mein@1 ho@1 -?
%frn Tu es en quelle classe ?

TP.18.MUS : eight@2 mein@1
%frn En cinquième.

TP.19.ZAR %add FAZ : xxx hamko@1 xxx
%frn A moi.

TP.20.FAZ : ek@1 baar@1 khila@1 dein@1 # uske@1 baad@1 baat@1 karte@1 hain@1 chalo@1 aage@1 kar@1 dete@1 hain@1
%frn Une fois quand j'aurai fini de te faire manger, on parlera. Tiens je t'avance, un peu (le plat).

TP.21.ENQ %add ZAR : kahan@1 jana@1 hai@1 -?
%frn Où faut-il aller ?

TP.22.ZAR : ammi@1 ko@1 lene@1
%frn Pour chercher maman.

TP.23.ZAN : ammi@1 ko@1 lana@1 hai@1
%frn Il faut aller chercher maman.

%act Les deux filles rient (ZAN et ZAR).

TP.24.ZAN %add MUS : tum@1 nahin@1 jaoge@1 -?
%frn Tu ne vas pas aller (avec nous) ?

TP.25.MUS : nahin@1 ham@1 nahin@1 jayenge@1
%frn Non, je ne vais pas aller.

TP.26.FAZ %add ZAR et ZAN : tum@1 logon@1 ko@1 jana@1 nahin@1 hai@1 # -? tum@1 log@1 tayyar@1 nahin@1 ho@1 # dekho@1 ham@1 kitna@1 tayyar@1 hain@1
%frn Vous ne voulez pas aller ? Vous n'êtes pas prêtes, moi, je suis tout prêt.

TP.27.ZAR : nahin@1
%frn Non.

TP.28.FAZ %add ZAR : lekin@1 sona@1 nahin@1 hoga@1 # theek@1 hai@1 -? # ghar@1 aakar@1 sona@1
%frn Mais il ne faut pas dormir, O.K. ? Il faut dormir après être rentré.

TP.29.ZAR : hamko@1 neend@1 aa@1 rahi@1 hai@1
%frn J'ai sommeil.

TP.30.FAZ : neend@1 aa@1 rahi@1 hai@1 -? to@1 so@1 jao@1 jakar@1 # mat@1 jao@1 ammi@1 ko@1 lane@1 -_ theek@1 hai@1 na@1 -?
%frn Tu as sommeil ? Va dormir, ne va pas chercher maman O.K. ?

TP.31.ZAN : wohan@1 gari@1 mein@1 mat@1 sona@1 # chalo@1 ham@1 log@1ghar@1 mein@1 sote@1 hain@1
%frn Là-bas il ne faut pas dormir dans la voiture, viens on va dormir dans la maison.

%act Le père part avec les deux filles pour aller chercher sa femme. Ils rentrent après une demi-heure.

TP.32.ASF %add RAF : yeh@1 badhao@1 to@1
%frn Passe-moi ça.

TP.33.ASF %add FAZ : bharte@1 ko@1 kiya@1 bolte@1 hain@1 hindu@1 log@1 -?
%frn Comment les hindous appellent-ils “bharta” ?

TP.34.FAZ : tchokha@4
%frn des pommes de terre écrasées.

TP.35.ASF %add ZAR : yeh@1 khao@1
%frn Mange ça.

TP.36.ZAR : nahin@1 nahin@1 shurba@1 chahiye@1
%frn Non non je veux de la soupe.

TP.37.ASF %add FAZ :urdu@1 mein@1 kiya@1 bolte@1 hain@1 bharta@1 ko@1 -?
%frn Qu’est-ce qu’on dit en ourdou pour “bharta” ?

TP.38.FAZ : masla@1 hua@1 aloo@1
%frn des pommes de terre écrasées.

TP.39.FAZ : aaj@1 nine@2 eleven@2 hai@1
%frn Aujourd’hui c’est le neuf onze.
%com Le père parle au sujet de l’anniversaire de l’attentat qui a eu lieu le 11 septembre à New York.

TP.40.ASF : aaj@1 nine@2 eleven@2 hai@1 -?
%frn Aujourd’hui c’est le neuf onze ?

TP.41.MUS : nine@2 eleven@2 hota@1 hai@1 to@1 saari@1 news@2 par@1 question@2 hota@1 hai@1 # bahut@1 log@1 ki@1 photo@2 hoti @1 hai@1
%frn Quand c’est le neuf onze il y a des questions sur chaque chaine d’informations, il y a beaucoup de photos.

Annexe 18 : FAM B - Corpus III

Lieu : Au domicile familial, Tiller.
Date d’enregistrement : Le 12 septembre 2007.
Situation : Le père est dans le salon avec ZAN. Il a préparé le petit-déjeuner et ZAN mange.
Langues : Ourdou (1), Anglais (2), Norvégien (3).
Participants : ASF, ENQ, FAZ, MUS, RAF, ZAN, ZAR.

TP.1.ZAR %add FAZ : hamko@1 tv@2 dekhna@1 hai@1 -?
%frn Je veux regarder la télévision.

TP.2.FAZ : to@1 tv@2 upar@1 le@1 aayen@1 -?
%frn Alors, je ramène la télévision en haut ?

TP.3.ZAR : nahin@1
%frn Non.

TP.4.FAZ :to@1 tum@1 neeche@1 aa@1 jao@1
%frn Alors descends.

TP.5.ZAR : ammi@1 naha@1 rahin@1 hain@1
%frn Maman est sous la douche.

TP.6.ZAN %add ZAR : naha@1 rahi@1 hain@1 -?
%frn Elle est sous la douche ?

TP.7.ZAR : haan@1
%frn Oui.

TP.8.MUS %add FAZ : bhaiya@1 # bhaiya@1 aaj@1 nahin@1 ja@1 raha@1 hai@1 kiya@1 -? wohan@1 lete@1 hue@1 the@1
%frn bhaiya, bhaiya ne vas pas aller aujourd’hui ? Il est allongé au lit là-bas.
%com Bhaiya est un terme pour le frère ainé en ourdou.

TP.9.ZAR %add FAZ : yeh@1 guriya@1 hai@1
%frn C’est une poupée.

TP.10.FAZ %add ZAR : achchi@1 hai@1
%frn Elle est jolie.

TP.11.FAZ %add ZAN : naashta@1 kar@1 rahi@1 ho@1 -? kuch@1 uske@1 saath@1 pee@1 lo@1 # doodh@1 piyogi@1 -?
%frn Tu prends ton petit-déjeuner ? Bois aussi quelque chose, tu veux boire du lait ?

TP.12.ZAN : doodh@1 milta@1 hai@1
%frn J’ai du lait là-bas.

TP.13.ASF %add MUS : yeh@1 shirt@2 kitne@1 din@1 se@1 pehan@1 rahe@1 ho@1 -?
%frn Tu portes cette chemise depuis combien de jours ?

TP.14.MUS : do@1 din@1 se@1 # ja@1 rahe@1 hain@1 ham@1 # khuda@1 hafiz@1
%frn Depuis deux jours, je m'en vais, que Dieu vous protège.

TP.15.FAZ : khuda@1 hafiz@1
%frn Que dieu te protège.

TP.16.ASF : mera@1 to@1 gala@1 naak@1 sab@1 jam@1 hai@1 # itna@1 dookhta@1 hai@1
%frn J'ai mon nez, ma gorge toute bouchée, j'ai trop mal.

TP.17.FAZ %add ZAN : ZAN@1 tum@1 aajkal@1 vitamin@2 C@2 nahin@1 de@1 rahi@1 ho@1 sabko@1 -? tumhari@1 zimmedari@1 thi@1 na@1
%frn ZAN tu ne donnes plus la vitamine C à tout le monde ? C'était ta responsabilité non ?
%com Le père parle d'un ton plaisant.

TP.18.ASF : yeh@1 kya@1 dengi@1 -? hamko@1 vitamin@2 C@2 wagerah@1 se@1 kuch@1 faraq@1 nahin@1 parta@1 hai@1
%frn Qu'est-ce qu'elle va me donner ? De la vitamine C et d'autres trucs ne me font aucun effet.

TP.19.ASF %add ZAR et ZAN : tum@1 logon@1 ne@1 naashta@1 kiya@1
%frn Vous avez pris votre petit-déjeuner ?

TP.20.ZAN : hamko@1 tv@2 dekhna@1 hai@1
%frn Je veux regarder la télé.

TP.21.ASF : jao@1 jao@1 dekho@1 # zaroori@1 hota@1 hai@1 barnehage@3 jaane@1 se@1 pehle@1 # chalo@1 jaldi@1 kholo@1 aur@1 dekhna@1 shru@1 kar@1 do@1
%frn Vas-y, vas-y, regarde, c'est important de regarder (la télé) avant d'aller à la crèche, vas-y allume et commence à regarder.

%ZAR regarde le dessin animé en norvégien à la télévision.

TP.22.FAZ : aaj@1 budh@1 hai@1 na@1 # kal@1 tum@1 log@1 ki@1 film@2 hogi@1 # yaad hai -?
%frn Aujourd'hui c'est mercredi non ? Demain il y aura un film pour vous (les deux filles) à la télé, te rappelles-tu ?

TP.23.ZAN : fredag@3 ko@1 hogi@1 na@1 -?
%frn Cela va pas être vendredi ?

TP.24.FAZ : Nahin@1 fredag@3 ko@1 nahin@1 # torsdag@3 ko@1
%frn Non pas vendredi, c'est jeudi.

Annexe 19 : FAM C - Entretien avec le père (YAS)

Lieu : Au domicile familial à Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 14 septembre 2007.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais.
Participants : YAS, ERA, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.YAS : J'habitais avec mes parents en Inde. Nous sommes trois frères.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfants ?
R.2.YAS : Mon père est professeur de sciences à la faculté. Ma mère est femme au foyer. Seul mon père a toujours travaillé en dehors de la maison.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petits ?
R.3.YAS : Quand on était petit, c'était ma mère, et ensuite d'autres membres de la famille qui s'occupaient de nous. Mon père a dû partir ailleurs avec ma mère à cause de son travail. Ma tante s'occupait de moi jusqu'à l'âge de onze ans quand ma mère était ailleurs et elle parlait en ourdou avec moi.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient, et comment vous leur parliez ?
R.4.YAS : Dans mon entourage, on ne parlait qu'en langue régionale l'hindi ou l'ourdou.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, …]
R.5.YAS : À part l'hindi et l'ourdou, je n'ai appris que l'anglais. Mes parents ont fait beaucoup de pression pour que j'apprenne mieux l'anglais et surtout mon papa. J'ai appris aussi l'arabe et le français lors de mon séjour de deux ans en Algérie, quand mon père travaillait là-bas en tant que professeur de faculté. Autrement, la scolarisation à l'école était en hindi, et avec mes voisins, je parlais en hindi, et en ourdou. Je lisais les journaux en hindi et anglais et je regardais les programmes à la télévision dans ces langues.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous content/indifférent ?
R.6.YAS : J'ai appris plusieurs langues, mais c'est une chose normale pour nous en Inde.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescent-e, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous étaient-elles utiles ?
R.7.YAS : Oui cela a été très avantageux pour moi de connaitre plusieurs langues. L'hindi et l'ourdou étaient dans mon environnement social, et puis l'anglais m'a servi pour continuer mes études supérieures en Inde et puis dans les pays étrangers. De plus, c'est grâce à l'anglais que j'ai obtenu un travail en Finlande.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez servi d'interprète à vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.YAS : Je n'ai jamais traduit de documents ou fait l'interprète pour mes parents.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescent, cela vous arrivait parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
R.9.YAS : Oui on ne parle qu'en mélangeant l'anglais et l'hindi. Je pense que c'est normal.

Q.10.ENQ : Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
R.10.YAS : J'ai fait une licence en ingénierie et ensuite un master en ingénierie.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.YAS : Tout d'abord, j'ai appris un petit peu l'hindi et l'ourdou en même temps pendant un à trois ans à cause de mon environnement, dans la ville de Patna, où les gens les parlaient ; ensuite je suis allé à l'école où j'ai commencé à apprendre l'anglais, l'hindi et l'ourdou jursqu'à l'âge de sept ans. En mille-neuf-cent-quatre-vingt, je suis allé deux ans en Algérie où j'ai appris le français et l'arabe. En fait, mon père a travaillé en tant que professeur d'ingénierie en Algérie et je me suis inscrit à Alger. Je suis retourné en Inde en mille-neuf-cent-quatre-ving-deux et j'ai commencé à apprendre l'anglais, l'hindi et l'ourdou de nouveau à l'école à Patna. Ensuite, j'ai effectué mes études d'ingénierie à New Delhi. Je les ai terminées en mille-neuf-centre-quatre-vingt-quatorze. J'ai travaillé un an dans une entreprise près de New Delhi. Ensuite, en 1995, je suis allé en Malaisie pour faire mon master en ingénierie où j'ai dû apprendre le bahasa malaysia, qui est appelé aussi malais, en tant que matière obligatoire. J'avais deux modules de cette langue par semaine et la langue d'enseignement pour les études était l'anglais.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.YAS : Parmi les nouvelles langues, j'ai perfectionné mon anglais en habitant et en travaillant en Finlande. Le séjour à Cork en Irlande m'a aussi aidé à perfectionner mon anglais. J'avais appris le bahasa malaysia, mais ce n'était que pour valider les crédits de mon master.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjointe ? Quelle était sa formation, travaillait-elle à ce moment-là ?
R.13.YAS : Nous nous sommes rencontrés après le mariage arrangé en mille-neuf-cent-quatre-vingt-dix-sept. Nous nous parlions au téléphone en ourdou, pendant un an, avant le mariage, mais j'habitais en Malaisie et elle habitait en Inde. Elle faisait sa licence en histoire, elle était étudiante à temps plein.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents] Où a-t-elle grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.YAS : Elle vient de la même ville que moi, c'est-à-dire, de Patna. Ses parents sont nés là-bas et ils vivent toujours là-bas. Elle est née et a grandi dans cette ville. Son père travaillait en tant que professeur des écoles dans un collège et ensuite il a ouvert son école. Sa femme y travaille avec lui.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-il/elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-il/elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.YAS : Nous nous ne sommes parlé qu'en ourdou depuis notre première rencontre jusqu'à aujourd'hui. Elle ne parlait qu'en ourdou ou en hindi avec ses parents, ses amis ou dans son entourage.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.YAS : Non, je ne fréquente pas du tout la mosquée.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.YAS : Nous avons deux enfants. L'ainé est né en Inde en mille-neuf-cent-quatre-vingt-dix-huit et il s'appelle ARI. Le cadet est né en Finlande en deux-mille-quatre. Il s'appelle ASH. Ce sont des garçons. Ils n'ont parlé qu'en ourdou avec nous et ils apprennent le finnois et l'anglais à l'école. À la maison, ils apprennent à lire et écrire l'hindi. Il n'y a pas de langues maternelles pour eux à l'école.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un travail pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.YAS : Au début, ma femme habitait en Inde avec l'ainé alors que j'étais inscrit à Cork en tant que doctorant. Après, quand j'ai trouvé un travail en Finlande, je les ai invités à vivre avec moi. Ma femme était d'abord femme au foyer, ensuite elle a trouvé un travail dans une école.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjointe, habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment ?
R.19.YAS : Non, ils ont été toujours loin de moi.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjointe, comment s'adressait-elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.YAS : On parle tous en ourdou. Nous empruntons les mots à l'anglais ou bien à l'hindi. Les enfants parlent entre eux en ourdou. Nous ne leur parlons qu'en ourdou et ils nous répondent aussi en ourdou.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.YAS : Mon premier fils a vécu longtemps avec ma mère et ma femme, lorsque j'étais à l'étranger. ARI s'entend mieux peut-être avec sa grand-mère qu'avec son grand-père. Mais cela fait plus de sept ans que les enfants n'ont pas eu un contact régulier avec leurs grands-parents. La communication s'est toujours déroulée en ourdou entre mes enfants et leurs grands-parents. Il y a moins de contact maintenant. Mes parents sont venus en Finlande une fois en sept ans et ils y ont vécu d'un mois. Mais à cette période-là, ASH n'était pas né.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.YAS : Les enfants ont commencé à apprendre l'ourdou en parlant avec nous. Ils parlent surtout en ourdou avec nous, mais l'ainé parle en anglais de temps en temps avec ses oncles ; sinon il parle en ourdou avec eux.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.YAS : Pas très souvent, mais on essaie d'aller en Inde une fois par an pendant les vacances. Nous faisons une escale à Delhi et nous y restons deux ou trois jours avant de se rendre à Patna et puis dans d'autres villages près de cette ville. Nous allons chez nos parents. ARI a des contacts avec des jeunes de son âge à Patna. ASH a dû mal à trouver les jeunes de son âge, car ses cousins ne viennent pas en même temps que nous en Inde. En plus, c'est un petit garçon, cette fois-ci quand il est allé en Inde, il n'allait pas voir des gens, il ne parlait à personne.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.YAS : Dans le foyer, nous parlons en ourdou et en hindi, et avec mes frères, je parle en anglais. Mais cela dépend du contexte ; par exemple, si l'on parle de notre vie professionnelle. Autrement, la communication entre les membres de la famille, avec mes parents et mes frères est toujours en ourdou.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjointe et les enfants ?
R.25.YAS : Les relations sont bonnes entre tout le monde.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjointe attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjointe étiez d'accord là dessus ?
R.26.YAS : Pour moi, il n'est pas important. C'est ma femme qui accorde de l'importance à cet apprentissage.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.YAS : Je leur parle en ourdou tout le temps et c'est très naturel pour moi. Mais je n'ai pas vraiment un motif pour leur apprendre l'ourdou. La seule raison pour apprendre l'ourdou est que, s'ils rentrent en Inde, il ne faut pas qu'ils aient de problèmes à l'école et dans les relations sociales.
R.27.1.ERA : Il ne faut pas que la langue maternelle soit lésée par une autre langue et mal maitrisée.
R.27.2.YAS : Mais il n'y aura aucune conséquence sur son identité. ARI va rester ARI.
R.27.3.ERA : Il y aura beaucoup de conséquences sur son identité s'ils n'apprennent pas (des langues parentales). ARI va rester ARI, mais
R.27.4.YAS : Mais quoi ? Dans sa culture, dans son comportement, il n'y aura aucun changement.
R.27.5.ERA : Il y aura vraiment un changement dans sa culture.
R.27.6.YAS : Tout dépend de la façon dont on élève les enfants, cela ne dépend pas de la langue. Bon, c'est mon opinion, chacun pense comme il veut.

Q.28.ENQ : Comment vous y êtes-vous pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours de langues parentales ?
R.28.YAS : Je n'ai rien fait pour faciliter l'apprentissage de la langue native. C'est ma femme qui s'en occupe. Non, on ne les a pas inscrits aux cours de langues maternelles à cause des horaires. Il faut aller chercher les enfants tard le soir, et ensuite il y a la distance entre l'école et notre domicile.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.YAS : Ils n'ont pas réagi mal. Nous nous parlons en ourdou et l'anglais était le seul moyen de communiquer en dehors du foyer, tant pour nous que pour eux.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjointe – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?

R.30.YAS : Nous sommes contents de voir qu'ils parlent en ourdou et qu'ils comprennent l'hindi. Alors, il n'y a rien à changer.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.YAS : Non.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.YAS : Peut-être, donc, il faudrait répondre que les enfants n'ont pas d'avenir en Inde. L'espérance de vie de leurs grands-parents est d'environ dix ans ; c'est à eux (les enfants) de prendre la décision sur la façon dont ils vont construire leur carrière.
R.32.1.ERA : Lui, il ne parle que de l'avenir des enfants, la langue est une chose différente. Pour se faire un bon avenir, les gens font des études, ils vont à la fac. Mais ce qu'il veut, c'est qu'on enterre la langue maternelle.
R.32.2.YAS : Elle va s'enterrer toute seule.

Q.33.ENQ : Selon vous, comment vos enfants savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.YAS : Je pense qu'ils ont beaucoup de difficultés à s'exprimer dans LP, mais c'est normal vu qu'ils ne sont pas en Inde. Pourtant, ils comprennent et ils parlent et ils regardent souvent les films ou les séries en hindi et aussi la plupart de temps en anglais. Le petit n'a que trois ans, alors il ne parle pas beaucoup en ourdou.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.YAS : Cela n'a pas vraiment de sens. Cela m'est égal si mes petits-enfants ne parlent pas ma langue maternelle.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.YAS : Je ne sais pas trop, mais il est important de parler des langues indiennes.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.YAS : Nous parlons toujours tous la même langue. Je suis en contact régulier avec mes parents, et ainsi qu'avec mes amis pakistanais avec qui je parle en ourdou.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.YAS : Je n'ai pas contact régulier avec le pays d'origine de mes parents. Je me sens bien quand je suis en Inde. J'aimerais avoir un travail en Inde et j'aimerais m'installer là-bas. Depuis que je suis en Finlande, je pense y rentrer, car je pense que j'ai un bon avenir en Inde.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, d'opposition ouverte, larvée ?
R.38.YAS : Notre choix en matière de langue n'a pas été un sujet d'opposition, sauf une fois quand ma mère est intervenue. Il s'agissait de prendre une décision pour envoyer ASH dans une crèche finnoise ou anglaise et nous avons décidé de l'envoyer dans une crèche finnoise, car cela nous arrangeait pour plein de choses. Mais ma mère a téléphoné plusieurs fois et nous a dit de ne pas l'y envoyer, car le cours de finnois ne va lui servir à rien et que c'est l'anglais qui est important à apprendre.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.YAS : Ils ne donnent aucun avis à ce sujet.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.YAS : Nous savons très bien que l'usage de l'anglais est important en dehors de la maison et à l'intérieur on emploie l'ourdou. Avec la langue ourdoue ou la langue hindie, les enfants peuvent communiquer en Inde ou avec d'autres membres de la famille.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.YAS : Ils apprennent le finnois comme une matière et je pense que cet apprentissage est suffisant. J'aimerais bien qu'ils apprennent l'anglais si cela était entre mes mains. Une fois qu'ils seront grands, tout dépendra des décisions qu'ils vont prendre. Dieu seul le sait.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.YAS : Ma famille était favorable à l'apprentissage de plusieurs langues. Pour eux, il était important que j'apprenne l'anglais.

Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.YAS : Les enseignants n'avaient aucun avis. Je ne me rappelle pas. Nous, les amis, on avait tous la même compétence dans les langues que nous avions apprises.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous ennuie, vous fait plaisir ou ça vous est égal ?
R.44.YAS : Pour moi, j'ai vécu cette expérience d'apprendre et pratiquer plusieurs langues comme une nécessité et rien d'autre. En ce qui concerne la langue de Malaisie, il fallait que je l'apprenne en tant que matière obligatoire sinon je risquais de ne pas avoir mon diplôme de master.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent chez les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?

R.45.YAS : J'ai toujours vu en Inde les jeunes bilingues. Oui c'est important.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue anglaise est la plus importante ? Pourquoi la langue hindie est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où vous voyez-vous dans dix ans ?
R.46.YAS : Cela va être l'anglais, l'ourdou et l'hindi. L'anglais est important, car cela m'a permis de faire des études supérieures à travers le monde et aussi cela m'a permis de travailler dans un pays étranger. L'hindi n'est pas une langue moins importante, mais c'est que je n'ai plus besoin de l'apprendre ou de la perfectionner, car je la maitrise bien. Dans dix ans, je me vois en Inde.

Q.47.ENQ : Vous n'apprenez le finnois, car dites-vous, vous n'envisagez pas votre carrière dans le futur en Finlande, ou bien est-ce pour d'autres raisons ?
R.47.YAS : Il n'y a aucune raison valable pour apprendre le finnois pour mener une vie normale quand tout marche bien avec l'anglais. Je pense également qu'il n'y a pas de nécessité.

Q.48.ENQ : Pensez-vous que si vous n'apprenez pas le finnois les enfants n'ont pas plus besoin de l'apprendre ?
R.48.YAS : Pour l'instant oui, ils n'ont pas besoin de l'apprendre.

Q.49.ENQ : Vous avez dit que l'apprentissage de la LP est important si les enfants rentrent en Inde. Mais pour l'avenir vous accordez plus d'importance à l'apprentissage de l'anglais ?
R.49.YAS : Ce n'est qu'avec l'anglais qu'ils peuvent avoir un bon avenir. Si mon point de vue est changé, c'est parce que j'ai vécu en Irlande. Là-bas, j'ai séjourné pendant deux ans et demi. Tout était en anglais, soit la bouffe, soit les cours, et même les rêves, mais ici, en Finlande, ce n'est pas comme ça. Je parle l'anglais au bureau et puis ma langue dans ma maison.

Q.50.ENQ : Quelle profession exerciez-vous dans votre pays d'origine ?
R.50.YAS : J'ai travaillé pendant un an à Faridabad en mille-neuf-cent-quatre-vingt-quatorze et ensuite je suis allé en Malaisie.
%com Faridabad est une ville qui est proche de New Delhi. La langue principale de cette ville est l'hindi et l'haryanvi.

Q.51.ENQ : Pour quelle raison vous êtes venu en Finlande ?
R.51.YAS : Je suis arrivé en Finlande à cause de mon travail.

Q.52.ENQ: Aviez-vous des connaissances de la langue finnoise avant que vous soyez en Finlande et des connaissances sur le pays en général ? Avez-vous le souvenir de votre premier contact avec la langue finnoise et de son apprentissage ?
R.52.YAS : Non, je n'avais pas de connaissance particulière au sujet de ce pays. Je n'ai pas souvenir non plus d'avoir été en contact avec la langue finnoise avant de m'y rendre.

Q.53.ENQ : Y a-t-il une évolution dans votre vie professionnelle ? Quelles sont les langues qui sont parlées sur votre lieu de travail ?
R.53.YAS : Oui, j'ai bénéficié d'une promotion au cours des sept années de travail. Les langues parlées sur le lieu de travail sont l'anglais et le finnois. Et l'anglais est la langue officielle de mon entreprise.

Q.54.ENQ : Parlez-moi de votre vie quotidienne, quels sont vos loisirs et quelles sont les langues que vous parliez lors de vos activités, loisirs et votre vie de tous les jours et quelle est la place de votre langue d'origine ?
R.54.YAS : Je joue au cricket en tant qu'activité de loisir et je parle les trois langues, l'anglais, l'ourdou et l'hindi, lors de cette activité aussi bien que dans la vie quotidienne. Les amis du cricket sont en majorité des Pakistanais avec qui je parle en ourdou et les autres sont anglais, irlandais et australiens avec qui je parle en anglais.

Annexe 20 : FAM C - Entretien avec la mère (ERA) - I

Lieu : Au domicile de la famille, Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 13 septembre 2007.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais.
Participants : ERA, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant ton enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs as-tu ?
R.1.ERA : J'habitais avec mes parents à Patna. Nous sommes quatre sœurs et un frère.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de tes parents ? Travaillaient-ils quand tu étais enfant ?
R.2.ERA : Mon père était un professeur d'école dans un collège à Patna. Plus tard, il a ouvert une école privée que mes parents gèrent toujours ensemble. Au début, ma mère était une femme au foyer et elle s'occupait de nous, mais plus tard, elle a rejoint mon père à l'école pour travailler avec lui.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de toi (et de tes frères et sœurs) quand vous étiez petits ?
R.3.ERA : C'était ma mère et puis les autres employées de la maison qui s'occupaient de moi et de mes sœurs et de mon frère. Je n'ai pas de très bons souvenirs, mais je me rappelle qu'il y avait beaucoup de monde chez nous et autour de nous.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans ton entourage ? Comment les membres de ta famille [mère, père, frères/sœurs, grands- parents, cousin-e-s etc.] te parlaient, et comment tu leur parlais ?
R.4.ERA : C'était la langue ourdoue et la langue hindie qui étaient parlées dans mon entourage. Nous parlions tous en ourdou et en hindi tant en langue régionale qu'en langue standard.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, …]
R.5.ERA : À part l'ourdou et l'hindi, j'ai appris l'anglais. J'ai commencé à apprendre les trois langues, l'hindi, l'ourdou et l'anglais

à partir de trois ans. J'ai eu une préceptrice pour m'apprendre l'arabe classique à la maison. Avec les voisins, je ne parlais qu'en ourdou ou en hindi en Inde. À l'école, la scolarisation était en anglais et plus tard en ourdou et je parlais en hindi avec mes amis lors de la récréation. Dans les médias, il s'agissait de la langue hindie, ourdou et anglais.

Q.6.ENQ : À la fin de ta scolarité, tu te sentais bi-/tri-/plurilingue ? En étais-tu contente/indifférente ?
R.6.ERA : À la fin de ma scolarité, j'étais bilingue, si l'on peut dire. Mais, c'est tellement commun en Inde que je m'en suis pas aperçue. C'est pourquoi j'étais indifférente.

Q.7.ENQ : Quand tu étais enfant et adolescente, pensais-tu que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'as-tu vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que tu connaissais t'étaient utiles ?
R.7.ERA : Être plurilingue était très avantageux pour moi. L'hindi était dans mon environnement. À cette époque-là, je n'apprenais que l'anglais.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, te souviens-tu d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec ton plurilinguisme ? Est-ce que tu as servi d'interprète à tes parents quand tu étais enfant ?
R.8.ERA : Non, je ne me souviens pas. Pour nous, comme j'ai dit, c'était normal de parler deux ou trois langues. Je n'ai jamais servi l'interprète en tant qu'enfant pour mes parents, car on parlait tous l'hindi ou l'ourdou. Pour l'anglais, il n'y a eu jamais besoin. Je me rappelle avoir aidé ma mère à la rédaction d'anglais quand elle travaillait à l'école.

Q.9.ENQ : Lorsque tu étais enfant/adolescente, cela t'arrivait parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que penses-tu de cette façon de vous exprimer ?
R.9.ERA : Il est normal de mélanger l'hindi et l'ourdou et d'emprunter un mot à l'anglais quand on parle avec les gens en Inde.

Q.10.ENQ : Qu'as-tu fait après l'école obligatoire ?
R.10.ERA : J'ai fait une licence en histoire.

Q.11.ENQ : Raconte-moi de ta vie de jeune adulte : des formations que tu as suivies, le cercle d'amis fréquenté, ton métier, ta profession, tes expériences dans le monde du travail et de l'évolution de tes pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.ERA : Je suis allée faire une licence en histoire à Patna University dans ma ville natale. J'avais des amis qui venaient de tous les coins du Bihar. Nous parlions en hindi notamment et les cours à la faculté étaient en anglais. De temps en temps, je donnais des cours d'anglais ou d'histoire à l'école de mes parents.

Q.12.ENQ : As-tu appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues t'étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.ERA : J'apprends le finnois depuis aout 2007. L'anglais m'était très utile pour parler avec les habitants de la Finlande et même avec les Indiens du Sud. Cela m'a permis d'élargir le nombre de mes interlocuteurs et de fréquenter un peu les natifs.

Q.13.ENQ : Quand et où as-tu rencontré ton conjoint ? Quelle était sa formation, travaillait-il à ce moment-là ?
R.13.ERA : Nous nous sommes rencontrés en Inde lors de notre mariage arrangé en 1997 à Patna. Il était ingénieur de formation. Il avait fini son master en Malaisie.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents] Où a-t-il grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.ERA : D'origine, il est indien, et il vient de la même ville que moi. Son père était professeur à la faculté à Delhi tandis que sa mère était femme au foyer.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-il lorsque vous vous êtes connus ? Quelles langues parlait-il avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de ta relation ?
R.15.ERA : Notre langue maternelle est l'ourdou. Nous avons toujours communiqué en ourdou et cela n'a rien changé depuis notre arrivé en Finlande. Il parlait en ourdou avec ses parents et ses amis ou bien avec ses frères.

Q.16.ENQ : Fréquentes-tu un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.ERA : Non, je ne suis jamais allée dans une mosquée en Inde pour faire la prière. Mais à Helsinki, je suis allée quelques fois à la mosquée, non pas pour faire la prière, mais pour voir l'imam au sujet de l'enseignement de l'arabe coranique pour mes enfants. La langue que j'y parle est le finnois ou l'anglais.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants as-tu ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent tes enfants ? Comment le plurilinguisme de tes enfants a-t-il évolué après l'entrée en âge de scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.ERA : J'ai deux enfants. Ce sont des garçons. L'ainé est né en Inde en 1998 et le cadet est né en 2004. Donc, ils ont neuf et trois ans. L'ainé s'appelle ARI. Il va à l'école où toutes les matières sont en anglais. Il était allé dans une crèche en anglais. Le petit s'appelle ASH. Il va commencer à aller dans une crèche. ARI apprend le finnois en tant que matière obligatoire. Il parle en ourdou à la maison et anglais à l'école.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un travail pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisé pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.ERA : Mon mari était étudiant en Irlande. Je faisais mes études en Inde et je m'occupais de mon fils chez mes parents. Au troisième anniversaire de mon fils, moi et lui, nous avons rejoint YAS en Finlande. Il travaillait en tant qu'ingénieur et moi, je m'occupais de mon enfant. Pour le deuxième enfant aussi, je m'occupais de lui à la maison.

Q.19.ENQ : Tes parents et les parents de ton conjoint, habitaient-ils à proximité de ton domicile à ce moment-là ?

R.19.ERA : Les trois premières années, je suis restée chez mes parents et chez mes beaux parents en Inde. Après, depuis que nous sommes en Finlande, ils sont très loin de nous.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint, comment s'adressait-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.ERA : Nous les parents, on s'est toujours adressé à nos enfants en ourdou. Quelquefois, mon mari s'adresse en anglais au petit. Mais ce n'est qu'un acte ludique. Les enfants se parlent en ourdou et ils nous répondent aussi en ourdou.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient tes enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à tes enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décris les relations que tes enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.ERA : Il y a très peu de contacts entre les grands-parents et les enfants. Ils se parlent tous en ourdou. Quand les enfants vont en Inde pendant les vacances, ils se voient ou, quand les grands-parents nous appellent au téléphone, la communication se déroule en ourdou. Bien qu'il y ait très peu de contacts entre les grands-parents et les enfants, ils maintiennent une bonne relation. Ils reçoivent des cadeaux pour les fêtes.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient tes enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de tes amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.ERA : Les enfants parlent en ourdou en général à la maison et avec les membres de la famille. À l'école ou dehors, l'ainé communique en anglais alors que le cadet est trop petit.

Q.23.ENQ : Allais-tu souvent, en famille, au pays d'origine de tes parents [et/ou des parents de ton conjoint], en vacances par exemple ? Où allais-tu ? Chez qui ? Y vas-tu toujours ? [fréquence ?] Tes enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.ERA : Pas très souvent. Une fois tous les deux ans. Nous allons chez mes parents, chez mes beaux-parents et chez les autres membres de la famille. Nous visitons Delhi et ensuite Patna. Les enfants ont des contacts avec les autres enfants de leur âge.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parles-tu (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.ERA : Nous ne parlons qu'en ourdou en famille.

Q.25.ENQ : Comment décris-tu les relations avec tes enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre ton conjoint et les enfants ?
R.25.ERA : Les relations sont excellentes entre nous et les enfants.

Q.26.ENQ : Quelle importance as-tu et ton conjoint attache à l'apprentissage de la LP [S/R] par tes enfants ? Est-ce que toi et ton conjoint, vous étiez d'accord là dessus ?
R.26.ERA : Pour moi, il est très important que les enfants apprennent les native languages. Je pense que ce n'est pas très important pour mon mari. Cela a été automatique pour nous ou plutôt pour moi de transmettre la langue native aux enfants.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui t'ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.ERA : Comme je l'ai dit, cela a été automatique pour moi de transmettre la langue, je ne me suis donc pas posée des questions à ce sujet. De plus, 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. L'anglais est une langue officielle de l'Inde, mais il faut enseigner sa propre langue à la maison à ses enfants, il faut apprendre l'anglais aussi, celui-ci va être très utile dans leurs études et pour leur carrière. S'ils vont à l'étranger, cela va être utile aussi, mais il faut que les enfants parlent autant bien leurs langues natives que l'anglais, il faut travailler à l'acquisition des deux langues. Il ne faut pas qu'une autre langue nuise à la langue maternelle et que celle-ci soit, par conséquent, mal maitrisée ; ce serait vraiment la honte.

Q.28.ENQ : Comment tu t'y es pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par tes enfants ? Les as-tu inscrits aux cours langues parentales ?
R.28.ERA : Pour apprendre les natives languages, les enfants écrivent des leçons dans des cahiers. J'ai acheté en Inde des manuels pour enseigner l'ourdou et l'hindi. Je leur donne des devoirs dans la soirée et le lendemain, ils font des exercices toute la journée, ce qui est surtout le cas pendant le weekend. Je ne les ai pas inscrits aux cours de langues maternelles, car l'ourdou n'existe pas ici. Il n'y a pas d'ourdou ici parce qu'il y n'a pas assez d'élèves. Cela dépend, c'est en fonction du nombre d'élèves ; s'il y a quatre ou cinq élèves pour apprendre l'ourdou, ils cherchent un professeur pour enseigner l'ourdou, s'il n'y en a qu'un ou deux, ils n'en chercheront pas et pour l'hindi il y en avait huit ou dix. Donc, comme il y a beaucoup d'élèves pour l'arabe, vu qu'il y a beaucoup de Somaliens ici, il y a beaucoup d'élèves qui apprennent l'arabe, si bien que, dans toutes les écoles, il y a un professeur d'arabe.

Q.29.ENQ : Comment tes enfants ont-ils réagi à tes pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.ERA : Les enfants n'ont pas de problème pour parler en ourdou ou bien en hindi et pour apprendre d'autres langues. Je donne des cours en hindi à l'ainé, mais il n'aime pas l'apprendre. Il dit qu'il n'en a pas besoin. Je préfère quand même qu'il apprenne l'hindi pour qu'il ne soit pas analphabète dans cette langue au cas où on rentrerait en Inde définitivement.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, ferais-tu – et ton conjoint – la même chose ou changeriez-vous ? Que changerais-tu ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui t'a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.ERA : Pour l'instant, tout va bien. Nous sommes dans un pays étranger et mes enfants comprennent et parlent l'ourdou, alors je ne me plains pas.

Q.31.ENQ : Crains-tu que tes enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.ERA : Non.

Q.32.ENQ : Est-ce que tu penses que les grands-parents te feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.ERA : Les grands-parents ne reprochent rien, car ils communiquent bien en ourdou avec leurs petits-enfants. De plus, ils ont l'air satisfait de l'éducation en l'anglais à l'école ; mais si j'inscris les enfants dans une école où l'enseignement est en finnois, ils vont se demander pourquoi je les ai inscrits là. Quand je faisais les démarches pour inscrire mon deuxième enfant, j'ai reçu un appel téléphonique de ma belle-mère qui m'a découragée de l'inscrire dans une crèche finnoise. D'après elle, cela ne servirait à rien, car on ne sait pas non plus combien de temps nous allons vivre en Finlande et puis c'est l'anglais qui est important pour la carrière et non pas le finnois ; et, dernier point, il me semble qu'elle a peur qu'il n'apprenne pas l'ourdou. Mon mari m'a soutenue et finalement je l'ai inscrit dans une crèche finnoise.

Q.33.ENQ : Selon toi, tes enfants comment savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.ERA : Les enfants se débrouillent très bien dans les langues natives. Ils n'écrivent pas beaucoup et c'est pourquoi je leur donne une ou deux heures d'excercise tous les weekends pour qu'ils sachent écrire l'ourdou et l'hindi. L'ainé regarde beaucoup de films hindis à la maison, donc il pose beaucoup de questions s'il ne comprend pas quelque chose. Mais il a un défaut, c'est qu'il ne sait pas bien répondre en ourdou ou en hindi.

Q.34.ENQ : Est-ce que tu voudrais que tes enfants apprennent à leurs enfants la langue de tes parents ? Ou bien est-ce que tu penses que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.ERA : Cela me serait égal. Ce qui me serait égal aussi c'est que la langue maternelle de ma belle-fille (la future femme de son fils) ne soit ni l'ourdou ni l'hindi. C'est la vie de mes enfants.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en penses-tu ?
R.35.ERA : Oui, pour moi il est important de parler mes « *native languages* », cela montre que j'appartiens à une culture ou un pays.

Q.36.ENQ : Quel rapport as-tu avec la/les langue-s de tes parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.ERA : Nous avons la même langue maternelle qui est l'ourdou.

Q.37.ENQ : Quel rapport as-tu avec le pays d'origine de tes parents ? Comment te sens-tu lorsque tu y séjournes ? Que penses-tu de la vie là-bas, des gens, et toi parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de ta vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.ERA : J'ai un très bon rapport avec mon pays d'origine, celui de mes parents. Je ne me sens pas à l'étranger quand je suis là-bas. La vie est dure là-bas, certes, mais je me sens bien. Cela ne me dérangerait pas d'y retourner.

Q.38.ENQ : Tes choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de ta parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, opposition ouverte, larvée ?`
R.38.ERA : Il y a eu une opposition de la part de mes beaux-parents quand je leur ai expliqué la raison de l'enseignement du finnois à mon enfant à l'école. Sinon, il n'y a pas eu d'autre problème.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de tes enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.ERA : Il n'y a pas d'évaluation de ce genre par les enseignants.

Q.40.ENQ : D'après toi, dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous (toi et tes enfants) connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.ERA : Toutes les langues que nous utilisons nous sont utiles, soit l'hindi et l'ourdou pour communiquer avec les gens de notre famille, soit le finnois pour être en communication avec des habitants d'ici, soit l'anglais pour le réseau social en Finlande et aussi pour la carrière des enfants.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimerais-tu que tes enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.ERA : Je préfère qu'ils apprennent mieux l'ourdou et l'hindi.

Q.42.ENQ : Si tu compares avec le temps où tu étais enfant, te rappelles-tu quelle attitude manifestaient tes parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.ERA : Mes parents m'ont toujours soutenue dans l'apprentissage de plusieurs langues. C'est une société multilingue, on peut apprendre autant de langues que l'on veut.

Q.43.ENQ : Et tes enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de tes parents et à ton bi-/plurilinguisme ? Et tes amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.ERA : Tout le monde est bilingue en Inde. C'est apprécié si l'on apprend une langue étrangère .

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, ça t'es égal ?
R.44.ERA : Cela me fait extrêmement plaisir de connaitre plusieurs langues.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon toi, c'est fréquent parmi les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? As-tu parmi tes copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.ERA : Oui le monde est devenu très bilingue. C'est très important. Tous mes amis sont bilingues en Finlande. Si l'on apprend plusieurs langues, oui, c'est mieux ; le chinois, le russe, si tu as appris ces langues en habitant dans un de ces pays, c'est bien. Parmi mes amis, il y a une femme finlandaise, mais je lui parle en anglais, et il y a aussi une amie finlandaise d'origine suédoise, je lui parle aussi en anglais, mais elle m'a enseigné pendant un mois le finnois, une fois par semaine, donc elle me parlait un petit peu en finnois.

Q.46.ENQ : Si tu mettais les langues que tu connais par ordre d'importance pour toi, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue finnoise est la plus importante ? Pourquoi la langue ourdoue est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimerais-tu encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où te vois-tu dans dix ans ?
R.46.ERA : Vu que je parle déjà l'ourdou et l'hindi, je mettrais aujourd'hui le finnois et ensuite l'anglais pour l'améliorer. La langue finnoise est importante pour moi pour que je puisse travailler en Finlande, que je développe un réseau social finnois et que je sois autonome. C'est très important d'apprendre la langue d'ici. Si quelque chose est écrit quelque part, ou bien pour un document administratif, il ne faut pas avoir besoin de demander de l'aide aux autres, il faut apprendre la langue, il faut rester éduqué, la littératie dans la langue est essentielle. On habite ici, on mange ici, on respire ici. Si on a appris la langue, ce n'est donc pas fait une mauvaise chose. La langue ourdoue est moins importante, car je la maitrise et je la parle couramment. La vie d'ici est très agréable, mais pour ce qui est d'y rentrer (en Inde), je ne sais pas, pour l'instant ici c'est agréable, mais c'est important de rentrer un jour, et c'est pourquoi je dis qu"une pièce a toujours deux côtés".

Q.47.ENQ : Quelle profession exerces-tu dans ton pays d'origine ?
R.47.ERA : Je n'étais qu'étudiante en Inde, il m'arrivait des fois de donner des cours à l'école de mes parents.

Q.48.ENQ : Pour quelle raison es-tu venue en Finlande ?
R.48.ERA : C'est le mariage, la seule et unique raison de venir ici.

Q.49.ENQ : Avais-tu des connaissances de la langue finnoise avant que tu sois en Finlande et des connaissances sur le pays en général ? As-tu le souvenir de ton premier contact avec la langue finnoise et de son apprentissage ?
R.49.ERA : Je n'ai pas entendu parler d'Helsinki dans l'histoire, mais de la Suède oui. RIRES. À l'ambassade de Finlande, j'ai vu des magazines en langue finnoise. C'était mon premier contact avec cette langue. J'ai travaillé à l'école en tant qu'assistante d'anglais.

Q.50.ENQ : Est-ce que tu as eu l'opportunité de travailler en dehors de la maison ?
R.50.ERA : Oui, je l'ai fait, vous savez le bureau où l'on cherche des emplois…
R.50.1.YAS : Ce qu'on te demande donne la réponse.
R.50.2.ERA : Oui donc j'ai travaillé au bureau et puis …
R.50.3.YAS : puis puis puis
R.50.4.ERA : Je l'ai fait et après je suis partie en Inde…
R.50.5.YAS : Ce n'est pas une question d'histoire.
%com Il parait que YAS ne voulait pas que sa femme élabore ses expériences de son premier travail. Par conséquent, nous avons formulé notre question de départ comme suit.

Q.51.ENQ : Y a-t-il une évolution dans ta vie professionnelle ?
R.51.ERA : Je n'exerce pas mon travail vraiment professionnellement. Je suis assistante d'anglais et pour d'autres matières aussi. J'ai arrêté de travailler après la naissance de mon deuxième enfant. La langue sur le lieu de travail est uniquement le finnois.

Q.52.ENQ : Parle-moi de ta vie quotidienne, quels sont tes loisirs et quelles sont les langues que tu parles lors de tes activités, loisirs et votre vie de tous les jours et quelle est la place de ta langue d'origine ?
R.52.ERA : Je n'ai pas de loisir particulier. J'aime tricoter. Je regarde des films en hindi et je vois mes amis finnois pour me promener dans un parc.

Q.53.ENQ : Est-ce que tu penses que les autres familles indiennes qui vivent ici apprennent leur langue maternelle à leurs enfants ?
R.53.ERA : Oui, bien sûr, elles donnent la priorité à leurs langues maternelles, je ne les ai jamais vues (les femmes indiennes) s'adresser à leurs enfants dans une autre langue que leurs langues maternelles. Devant moi, puisque je ne comprends pas leurs langues maternelles, elles parlent en anglais avec leurs enfants. Elles laissent la langue finnoise de côté, celle-ci ne présente aucun intérêt pour elles. Elles disent qu'elles n'habitent pas en Finlande pour apprendre le finnois. Les familles indiennes que je connais parlent toujours dans leurs langues avec leurs enfants.

Q.54.ENQ : Penses-tu que c'est normal pour des enfants d'apprendre tant de langues ?
R.54.ERA : C'est tout à fait normal, ce n'est pas du tout mauvais si quelqu'un connait plusieurs langues, je le considère comme une qualité supplémentaire.

Q.55.ENQ : Ne penses-tu pas que pour maintenir le niveau dans une langue, c'est un énorme travail, même si l'on n'a appris que trois ou quatre langues, il est difficile de les maintenir toutes, non ?
R.55.ERA : Oui, c'est sûr , si vous voulez pratiquer des langues quand vous n'habitez pas dans le pays, il faut lire des livres, des journaux, il faut aller sur les sites Internet, et en faisant cela, vous pouvez vous entrainer. Il est pourtant difficile de transmettre toutes les langues que nous parlons. Un jour, j'ai amené ASH chez une infirmière, quand il avait deux ans. Elle m'a donné un dictionnaire d'images, et ensuite elle m'a dit de demander à mon enfant dans ma langue (ma langue première) quel mot correspond à quelle image. Alors, je lui ai demandé un ou deux objets en ourdou, mais je ne lui avais jamais appris chien en ourdou, je lui ai toujours appris chien en anglais. Donc je lui ai demandé, c'est quoi mon fils ? ASH a répondu chien en anglais, donc l'infirmière m'a demandé pourquoi je lui demande en anglais, et pourquoi il répond en anglais ? Lorsque je lui ai expliqué que je ne lui ai jamais appris le terme chien en ourdou, j'ai vraiment eu honte.

Q.56.ENQ : Qu'est-ce que tu as prévu pour ASH ?
R.56.ERA : J'ai fait une demande d'inscription dans deux types de crèches, soit en finnois, soit en anglais à Helsinki, mais je l'inscrirai dans celle qui me répondra en premier, car il faut que je l'inscrive, peu importe où, mais plutôt à Helsinki, mais je donnerai la priorité à l'anglais.

Q.57.ENQ : Alors, il faut qu'il suive le même parcours qu'ARI ? C'est-à-dire, qu'il faut l'inscrire en anglais comme ARI, mais avant tu avais prévu de l'inscrire en finnois, donc tu as changé d'avis ?
R.57.ERA : J'ai changé d'avis oui, je me suis dit qu'il y a des gens (ses beaux-parents) qui ont beaucoup d'expérience et que les

personnes âgées savent mieux comment ça marche. Ici, la plupart des parents indiens envoient leurs enfants dans une crèche finnoise pendant trois ou quatre ans, car ils disent que l'anglais est plus facile à apprendre que le finnois et qu'ils peuvent de toute façon continuer toutes leurs études en anglais plus tard. Si on veut que l'enfant apprenne le finnois, ce serait bien entre trois et six ans, car ils apprennent vite les langues étrangères. C'est pourquoi j'ai fait une demande dans une crèche finnoise. De plus, pour moi, cela va m'arranger de pratiquer le finnois avec lui à la maison. Je veux toujours qu'il apprenne le finnois jusqu'à cinq ou six ans, de toute façon il sera inscrit dans une école où les matières sont en anglais, comme dans l'école d'ARI, toutes les matières sont enseignées en anglais, mais ils enseignent le finnois comme matière obligatoire pour les enfants qui connaissent déjà le finnois, ce sera bien pour lui, comme ça il pourra pratiquer le finnois aussi.

Annexe 21 : FAM C - Entretien avec la mère (ERA) - II

Le lieu : Au domicile de la famille, Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 4 juin 2008.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais, Finnois.
Participants : ERA, ARI, ENQ.

Q.1.ENQ : Est-ce que tu es contente dans le choix des écoles pour tes enfants ?
R.1.ERA : Je suis satisfaite, parce que l'école d'ARI est bilingue. L'enseignement est dans la langue anglaise. ASH va aussi aller là-bas l'année prochaine.

Q.2.ENQ : Quand tu es arrivée en Finlande, il me semble que tu n'avais aucune idée de la façon dont se déroulerait l'apprentissage des langues comme la langue ourdoue et ensuite tu as remarqué tous les problèmes liés à la scolarisation des enfants ?
R.2.ERA : Je ne savais pas si je devrais apprendre le finnois un jour, il me semblait que non. Quand tout est possible avec l'anglais, pourquoi donc je l'apprendrais ? Et quand ils sont allés à l'école, j'ai remarqué qu'il n'y avait aucune pression pour apprendre le finnois. Il y avait des cours séparés de finnois, donc les enfants vont au cours deux ou trois fois par semaine. Pourtant, ce n'est pas du tout une matière obligatoire, mais c'est juste une formalité, il faut que les enfants suivent le cours. Donc les élèves assistent à deux ou trois cours par semaine, il faut juste apprendre, ce n'est pas vraiment obligatoire, mais il faut assister aux cours. J'ai remarqué que les enfants des autres familles indiennes qui ont fréquenté la crèche finnoise un an ou deux, développent une très bonne compétence en finnois.

Q.3.ENQ : Et pour tes enfants, tu n'avais pas la même démarche lorsque tu es arrivée ici ?
R.3.ERA : Non, non, je ne savais même pas combien de jours j'allais rester en Finlande, pour combien d'années et je ne savais rien à propos du système de l'éducation. ARI n'avait que trois ans, quand il a eu quatre ans, je l'ai inscrit dans une crèche anglaise, j'ai fait ce que je devais faire, et quand ARI est sorti de la crèche après y avoir passé deux ans, je l'ai mis dans une école internationale, bien que les écoles prennent normalement les élèves à partir de sept ans. Dans cette école internationale, l'on trouve le curriculum finnois, donc toutes les matières sont traduites en anglais. C'est-à-dire que c'est le curriculum finnois, mais en anglais. Dans cette école-là, il a redoublé son CP, et puis nous sommes venus dans ce quartier où il a changé d'école. Ici, l'école est privée, nous sommes satisfaits, toutes les matières ainsi que l'enseignement sont en anglais, mais les élèves sont de souche finnoise. Il y a des cours de finnois pour eux (pour les élèves finnois) et pendant ce cours ARI ne comprend rien. Donc il est dans un autre cours avec un professeur pour apprendre le finnois. C'est le cours de finnois pour les débutants. Mais il n'y a que lui dans ce cours dans toute école.

Q.4.ENQ : Pourquoi as-tu mis ASH dans une crèche finnoise ?
R.4.ERA : Il y a deux trois raisons pour lesquelles j'ai inscrit ASH dans une crèche finnoise. Premièrement, les crèches anglaises en Finlande ou dans n'importe quelle ville de la Finlande voient leur cote de popularité en hausse et elles sont de plus en plus recherchées.
R.4.1.ARI : Très très chères.
%com ARI interrompt sa mère et parle des crèches anglaises qui coutent très cher pour inscrire les enfants.
R.4.2.ERA : Elles sont sans doute très chères, de plus, la liste d'attente est de deux ou trois ans, c'est-à-dire que les enfants ne sont pas encore nés, que les enfants des immigrants sont encore dans le ventre, que les parents sont obligés de prendre la décision. Vous pouvez donc imaginer la popularité (des crèches anglaises). Parce qu'il y a beaucoup d'immigrants qui sont en train de s'installer ici (en Finlande). Et savez-vous combien cela coute pour un plein temps dans ces crèches ? Ils prennent six-cents ou sept-cents euros de frais de scolarité par mois. Maintenant, tous les parents indiens partagent le même avis, la crèche finnoise est très hygiénique et très bonne dans tous les aspects.

Annexe 22 : FAM C - Entretien avec le premier enfant (ARI)

Lieu : Au domicile de la famille, Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 15 septembre 2007.
Langues d'entretien : Ourdou, Hindi, Anglais.
Situation : Entretien avec le fils ainé, la mère intervient lorsque son fils ne répond pas.
Participants : ARI, ERA, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitais-tu quand tu étais petit ?
R.1.ARI : J'habitais avec ma mère en Inde jusqu'à l'âge de trois ans. Mon père habitait en Irlande et quand il a commencé à travailler en Finlande, j'y suis allé avec ma mère.

Q.2.ENQ : As-tu des frères et sœurs ? Si oui, comment s'appellent-ils et quel âge ont-ils/elles ?
R.2.ARI : Oui, j'ai un frère. Il s'appelle ASH et il a trois ans.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de toi et de ton frère quand vous étiez petits si vos parents travaillaient ? Tes grands-parents, les voyais-tu souvent ?

R.3.ARI : Ma mère n'a pas travaillé en dehors de la maison donc c'est elle qui s'occupait de moi. Aussi, c'est ma grand-mère qui s'occupait de moi de temps en temps, c'est-à-dire la mère de mon père. Mes grands-parents habitent en Inde et je les vois lors de ma visite en Inde pendant les vacances.

Q.4.ENQ : Comment ta mère, ton père te parlaient-ils quand tu étais petit ? [langues régionales, standard] Et tes grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ?
R.4.ARI : Tout le monde s'adressait à moi en langue ourdoue. Mes grands-parents m'ont toujours parlé en ourdou. D'autres membres de la parenté tels que mes oncles ou mon grand-père du côté de mon père m'ont parlé aussi bien en anglais qu'en ourdou. Je parle avec mon frère en ourdou aussi.

Q.5.ENQ : Et comment ces personnes se parlaient-ils entre eux ?
R.5.ARI : Ils se parlaient tous en ourdou.

Q.6.ENQ : Comment/En quelles langues as-tu parlé à toutes ces personnes [mentionnées ci-avant] quand tu étais petit ?
R.6.ARI : Je parlais à toutes ces personnes en ourdou et je leur répondais de temps en temps en anglais.

Q.7.ENQ : As-tu déménagé, en changeant de ville, de pays ? [avec quelles répercussions éventuelles sur l'usage des langues ?]
R.7.ARI : Je ne me rappelle pas avoir beaucoup déménagé quand j'étais petit. Comme j'ai dit, à l'âge de trois ans, je suis arrivé en Finlande, et à Helsinki, nous avons déménagé juste une fois.

Q.8.ENQ : Quels sont tes loisirs ? [sports, musique, copains, animaux domestiques, jeux, lecture, . . .] Quels sont tes programmes préférés à la télé, quelles chaines TV regardes-tu, quels genres de films regardes-tu, quels sont tes livres/BD/revues préféré-e-s, à quels jeux joues-tu, quels sites Internet visites-tu, etc. ?
R.8.ARI : J'aime beaucoup jouer au cricket. Je regarde beaucoup les programmes diffusés sur la chaine anglaise BBC. Mon émission préférée à la télé est *The Weakest Link*. Je regarde des films en hindi et en anglais. Je ne regarde pas de programmes en finnois. Je joue au cricket et avec mon père, je regarde les matchs de cricket à la télévision, qui sont diffusés en anglais.

Q.9.ENQ : Qui sont tes meilleur-e-s copains/copines ? Tu les as connu-e-s où ? Que faites-vous ensemble ?
R.9.ARI : Mes meilleurs amis sont tous finlandais. Nous jouons au football, au cricket et à d'autres jeux. Je ne communique qu'en anglais avec eux. Ils se parlent en finnois entre eux, mais ils s'adressent à moi en anglais. S'ils parlent en finnois et si je ne comprends pas, je leur demande de me traduire.

Q.10.ENQ : Est-ce que tes copains savent que tu parles une autre langue que le finnois ? [le cas échéant] Que pensent tes copains du fait que tu connaisses des langues indiennes ?
R.10.ARI : Je ne parle pas le finnois et mes camarades, le savent. Je ne sais pas s'ils savent que je parle une autre langue.

Q.11.ENQ : Quelle école fréquentes-tu ? Depuis quand ? Quelle classe fréquentes-tu ? Quelle est ta matière préférée ? Quelles langues apprends-tu à l'école ? Cela te plait ?
R.11.ARI : Je suis inscrit dans une école où l'enseignement est en anglais. Je suis en CE2. J'aime bien les mathématiques. J'apprends le finnois et l'anglais. Je n'aime pas trop le finnois. Les cours de finnois sont six fois par semaine pour une durée de quarante minutes par cours. Toutes les matières sont en anglais, sauf la musique et le finnois. Il n'y a aucun Indien dans mon école.
Q.11.1.ENQ : La musique est en finnois ? Tu comprends le finnois ?
R.11.1.ARI : Au cours de musique et au cours de finnois, le professeur parle en finnois avec tout le monde. Je ne comprends pas. Je m'ennuie.

Q.12.ENQ : T'arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? Comment ? Quand tu parles avec qui ? [copains, membres de la famille] Qu'en penses-tu ?
R.12.ARI : Oui, cela m'arrive parfois.

Q.13.ENQ : En général, comment t'entends-tu avec tes parents ? Tes frères et sœurs ? Tes grands-parents ?
R.13.ARI : Je m'entends bien avec mes parents et avec mon frère. Je m'entends bien avec mes grands-parents.

Q.14.ENQ : Comment/En quelle-s langue-s [standard, régionale-s] te parlent ton père et ta mère en général ? Et tes frères et sœurs, tes grands-parents ? Et comment leur parles-tu ? Pourquoi ?
R.14.ARI : Mes parents s'adressent à moi en ourdou. Je leur réponds en ourdou aussi. J'ai un frère plus jeune que moi et nous parlons en ourdou. Je préfère parler en ourdou parce que maman le parle.

Q.15.ENQ : Y a-t-il des situations exceptionnelles dans lesquelles vous communiquez en d'autres langues ? À quelles occasions ?
R.15.ARI : Lorsque ma mère invite ses amies indiennes pour un repas à la maison, nous parlons tous en anglais, mais ma mère me parle aussi en ourdou.

Q.16.ENQ : Où allez-vous, toi et tes parents pendant des vacances ? Où as-tu passé les vacances l'an dernier ? Qu'as-tu fait ? C'était exceptionnel ou c'est une destination/activité fréquente ? Combien de fois par an ? Avec qui, chez qui ? As-tu de la famille, des jeunes de ton âge là-bas ? Es-tu quelquefois allé seul chez quelqu'un ? Quelle-s langue-s parles-tu quand tu es là-bas ? Aimes-tu y aller ? Pourquoi ?
R.16.ARI : Pendant les vacances, nous partons en Inde avec toute la famille. On allait chez les parents de mon père pour y séjourner et aussi j'allais avec ma mère pour séjourner chez ses parents. Je ne suis pas assez grand pour voyager tout seul. L'année dernière nous sommes allés en Inde au mois de décembre deux-mille-six pour un mois. Cela s'est bien passé. Nous y allons au moins une fois par an. Nous allons à Patna, à New Delhi et parfois à Bhagalpur. Je connais un cousin qui s'appelle Naved, qui est aussi de mon âge, et je joue tout le temps avec lui. J'habite chez mes grands-parents. Je ne parle qu'ourdou quand je suis là-bas. Je n'aime pas trop aller en Inde, car il n'y a que des poubelles à quatre-vingt-dix-neuf pour cent et les gens sont tous non-végétariens. Quand les gens me parlent en ourdou, je ne les comprends pas très bien. Je comprends très peu.

Q.17.ENQ : Tes parents, ont-ils établi des règles au sujet de l'usage des langues à parler à la maison/en famille ? Lesquelles ?
R.17.ARI : Je ne sais pas. On parle tous en ourdou et en hindi à la maison.
Q.18.ENQ : À ton avis, quelle importance attachent ton père, ta mère au fait de parler l'ourdou [standard, langue régionale] ? Et ta grand-mère, ton grand-père ?
R.18.ARI : Je ne sais pas, mais il est important de parler en ourdou.

Q.19.ENQ : Si tu parles l'ourdou [S/R], est-ce que tu penses que tu as un accent ? [Le cas échéant] Est-ce qu'on te le fait remarquer ? [qui, comment ?] Cela te dérange d'avoir un accent ?
R.19.ARI : Je ne sais pas.

Q.20.ENQ : Est-ce que l'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, t'est égal ?
R.20.ARI : Je ne sais pas. Je sais que je peux parler plusieurs langues.

Q.21.ENQ : Aujourd'hui selon toi, est-il fréquent parmi les jeunes d'être bilingue ? Est-ce important ? As-tu parmi tes copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.21.ARI : Oui. Mes amis parlent finnois et anglais.

Q.22.ENQ : Est-ce que tes enseignants finlandais savent que tu parles [le cas échéant] une autre langue que le finnois ?
R.22.ERA : Oui ils donnent un formulaire à remplir quand le cours commence ou à la rentrée des classes, et dans ce formulaire il est marqué, nom adresse tout ça et aussi langues parlées dans la maison.

Q.23.ENQ : Selon toi, que pensent tes enseignants du fait que tu connaisses l'ourdou ? [prestige, curiosité, indifférence]
R.23.ARI : Je ne sais pas.

Q.24.ENQ : Si tu mettais les langues que tu connais par ordre d'importance pour toi, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue anglaise est la plus importante ? Pourquoi la langue hindie est la moins importante ?
R.24.ARI : L'anglais, l'ourdou, le finnois et l'hindi. La langue anglaise est importante, car il y a plus de travail en anglais. Pour la langue hindie, je ne sais pas, je ne veux pas l'apprendre.

Q.25.ENQ : Quelle-s langue-s aimerais-tu encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ?
R.25.ARI : Je préfère apprendre l'ourdou, car maman le parle. Et puis, à l'école, en CM2 ou en sixième, il y a peut-être le français, mais je ne sais pas encore si je vais l'apprendre ou pas.

Q.26.ENQ : Comment est-ce que tu te vois dans 10 ans : où habites-tu, que fais-tu, quelles langues parles-tu ?
R.26.ARI : Je vais habiter en Finlande. Je n'aimerais pas habiter en Inde, car il y a trop de saleté dans la rue. Tout le monde vole et ils parlent tous mal. Et je parlerai toujours quatre langues, le finnois, l'anglais, l'hindi, l'ourdou.
R.26.1.ERA : À New Delhi nous avons un appartement, et juste devant celui-ci, il y a un dépôt de poubelles à ciel ouvert, c'est pourquoi il pense comme ça, c'est dans sa tête. Il n'a pas d'attachement avec l'Inde. Il ne connait pas beaucoup de fêtes indiennes, il ne connait que les fêtes que nous fêtons. Je lui apprends l'hindi, mais il n'aime pas apprendre l'hindi, et quand YAS a fait une demande pour travailler à Bangalore (en Inde), il pleurait beaucoup, il disait que papa ne devait pas être pris. Il commence à regarder beaucoup de films en hindi donc il pose beaucoup de questions au sujet de l'histoire de l'Inde et aussi sur des mots s'il ne comprend pas.

Q.27.ENQ : Si tu es en train de parler avec tes parents en ourdou, et si tes amis finlandais viennent, est-ce que tu auras honte de parler l'ourdou devant eux ou tu n'auras pas honte ?
R.27.ARI : Je n'aurai pas honte.

Q.28.ENQ : Et si quelqu'un ne sait pas parler en anglais donc tu parleras en quelle langue ?
R.28.ARI : En finnois.

Q.29.ENQ : Donc pour être un Indien il faut parler les langues indiennes ?
R.29.ARI : Oui.

Q.30.ENQ : Tu es Finlandais ou Indien ? Et pourquoi ?
R.30.ARI : Je suis Indien. Parce que je soutiens l'Inde dans le match de cricket.
%com Le cricket est un sport britannique à l'origine.

Q.31.ENQ : Si je soutiens la France pour le sport, je ne serai pas Français pour autant, non ?
R.31.ARI : Je suis Indien parce que maman (ma mère) et vous êtes Indiens.

Annexe 23 : FAM C - Corpus I

Lieu : Au domicile familial, Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 13 septembre 2007.
Langues : Ourdou (1), Anglais (2).
Participants : ARI, ASH, ERA, YAS.

TP.1.ARI %add ASH : hat@1 jao@1 # hato@1
%frn Pousse-toi.

TP.2.ASH : xxx

TP.3.ARI : [se parle à lui-même en jouant avec la balle] very@2 well @2 # he@2 is@2 on@2 the@2 line@2 # and@2 there@2

he@2 goes@2 # this@2 is@2 a@2 very@2 excellent@2 piece@2 of@2 bowling@2
%frn Très bien, il est sur le bord, et c'est parti, c'est un très bon lanceur de balle.

TP.4.YAS : ARI@1 -?
%com YAS appelle son fils ARI.

TP.5.ARI : ji@1-_
%frn Oui.

TP.6.YAS : remote@2 khojo@1 beta@1 # seven@2 forty@2 ho@1 gaya@1
%frn Cherche la télécommande mon fils, il est déjà dix-neuf heures quarante.

TP.7.ERA %add ARI : ARI@1 hat@1 jao@1 # hato@1 vohan@1 se@1 # ASH@1 beta@1 hat@1 jao@1 # uthao@1 us@1 ki@1 gari@1 # gadda@1 peeche@1 kar@1 voh@1 hatao@1 peeche@1 se@1
%frn ARI pousse-toi de là-bas ASH mon fils pousse-toi et prends ta voiture, mets le matelas derrière enlève ça d'abord de derrière.

TP.8.ASH : [en train de lire l'alphabet] E@2 # D@2 # T@2 # F@2 # A@2 # B@2 # C@2 # D@2
%com En majuscule pour identifier les lettres isolées.

TP.9.ARI %add ASH : bolo@1 -?
%frn Dis-le.

TP.10.ASH : [en train de lire l'alphabet] A@2 # T@2

TP.11.ARI : [lit une lettre à haute voix] B@2

TP.12.YAS %add ASH : [en regardant la télévision, il montre une personne] kon@1 hai@1 ASH@1 -?
%frn Qui est-ce ASH ?

TP.13.ASH : xxx

TP.14.YAS %add ASH : [en regardant la télévision] yeh@1 kon@1 hai@1 beta@1 -?
%frn Qui est-ce mon fils ?

TP.15.ASH : larki@1
%frn Une fille.

TP.16.YAS : larki@1 hai@1-? # Michael@2 Jackson@2 hai@1 buddhu@1
%frn C'est une fille ? C'est Michael Jackson, idiot.

TP.17.ASH : Michael@2 nahin@1 hai@1 # larki@1 hai@1
%frn Ce n'est pas Michael, c'est une fille.

TP.18. YAS : papa@2 chala@1 jayega@1 kal@1 jayega@1 belgium@2 # Ashi@1 tum@1 aa@1 rahae@1 ho@1 -?
%frn Papa va partir demain il partira pour la Belgique, ASH viens-tu avec moi ?

TP.19.ASH : Hum@1
%fr Hum !

TP.20.YAS : achcha@1 papa@2 chal@1 raha@1 hai@1 # saman@1 rakh@1 ke@1 # papa@2 ka@1 shoes@2 lekar@1 aao@1
%frn Bon, papa s'en va. Je vais faire mes valises. Apporte les chaussures de papa.

%act ARI se lève vite pour aller chercher les chaussures.

TP.21.YAS %add ARI : ae@1 ae@1 ae@1 tum@1 betho@1 # kahan@1 ja@1 rahe@1 ho@1 -? #
%frn Ô Ô Ô assieds-toi, où vas-tu ?

TP.22.YAS %add ASH : jao@1 papa@2 ka@1 shoes@2 le@1 aao@1 # phir@1 karenge@1 aise@1-?
%frn Va, apporte les chaussures de papa, te comporteras-tu à nouveau comme ça ?

TP.23.ASH : papa@2 beldium [: belgium]@2 [= /d/ remplacé par /j/ , correction phonétique] jayenge@1
%frn Papa va aller en Belgique.

TP.24.YAS : ja@1 raha@1 hai@1 tumhara@1 papa@2 belgium@2 abhi@1
%frn Ton papa s'en va pour la Belgique maintenant.

TP.25.ASH : daiye [: jayie]@1 [= /d/ remplacé par /j/ , correction phonétique]
%frn Allez-y.
%com Dans la culture indienne, en général, les enfants vouvoient leurs parents.

TP.26.YAS : khuda@1 hafiz@1
%frn Que Dieu te protège.
%com C'est une expression courante de la vie quotidienne des musulmans du nord de l'Inde.

TP.27.ASH : Da [: khuda]@1 hafiz@1
%frn Que dieu soit avec toi.

TP.28.YAS : taxi@2 ko@1 bula@1 liya@1 jaye@1
%frn Il faut appeler un taxi.

TP.29.ASH : hum@1 taxi@2 ko@1 bula@1 le@1
%frn Hum ! Appelons un taxi.

TP.30.YAS : achcha@1 # jayie@1 papa@2 ka@1 lekar@1 aayie@1 shoes@2 # shoes@2 lekar@1 aayie@1
%frn Bon allez-y, apportez les chaussures de papa, apportez les chaussures.
%com YAS utilise le vouvoiement dans l'optique de taquiner et gronder son fils, il crée ainsi une distance entre eux.

TP.31.ASH : nahin@1
%frn Non.

TP.32.YAS : jayie@1 lekar@1 aayie@1 shoes@2
%frn Allez, apportez les chaussures.

TP.33.ASH : nahin@1
%frn Non.

TP.34.YAS : nahin@1 lekar@1 aayenge@1 -? ARI@1 # shoes@2 lekar@1 aao@1 papa@2 ka@1 # ab@1 papa@2 koi@1 saman@1 lekar@1 nahin@1 aayega@1 betu@1 ke@1 liye@1
%frn Vous n'allez pas les apporter ? ARI, apporte les chaussures de papa, sinon maintenant papa ne rapportera plus aucun cadeau pour son fils.

TP.35.YAS %add ARI : phone@2 lekar@1 aao@1 beta@1 # phone@2 kareinge@1 taxi@2 ko@1 # haan@1 hello@2 taxi@2 # chalenge@1 abhi@1 # market@2 jayenge@1 # Amna@1 ke@1 saath@1 # ASH@1 to@1 ganda@1 bachcha@1 hai@1 # han@1 han@1 # ASH@1 ko@1 nahin@1 le@1 jayenge@1
%frn Passe-moi le téléphone mon fils, je vais appeler un taxi, oui, allo taxi, venez maintenant. J'irai au marché, avec Amna, ASH est un mauvais garçon, oui oui, je ne vais pas emmener ASH.
%com Amna est la cousine de ASH.

%act ASH rit.

Annexe 24 : FAM C - Corpus II

Lieu : Au domicile familial, à Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 14 septembre 2007.
Situation : Après le diner, la famille s'assied sur un canapé devant la télévision.
Langues : Ourdou (1), Anglais (2), Français(3), Finnois(4), Indéterminé (0).
Participants : ARI, ASH, ERA, ENQ, YAS.

TP.1.YAS %add ASH : teacher@2 ka@1 naam@1 batayie@1 -?
%frn Dites le nom de l'instituteur.

TP.2.ASH : Tanna@4 xxx
%frn Tanna.

TP.3.YAS %add ASH : slowly@2 slowly@2 # sab@1 jaag@1 jayenge@1 bahar@1
%frn Doucement doucement, ça va réveiller tout le monde.

TP.4.YAS %add ASH : uncle@2 ko@1 bol@1 do@1 merci@3 beaucoup@3
%frn Dis merci beaucoup à ton oncle.

TP.5.ASH %add ENQ : merci@3 beaucoup@3

TP.6.ENQ : de rien@3 de rien@3

TP.7.YAS %add ASH : bol@1 do@1 merde@3
%frn Dis merde.

TP.8.ASH %add ENQ : merde@3

TP.9.YAS %add ASH : bol@1 do@1 comment@3 ça@3 va@3 -?
%frn Dis comment ça va.

TP.10.ASH %add ENQ : comment@3 ça@3 va@3 -?

TP.11.ENQ : très@3 bien@3

TP.12.YAS %add ASH : bolo@1 je@3 m'appelle@3 ASH@1

%frn Dis je m'appelle ASH.

TP.13.ASH %add ENQ : je@3 m'appelle@3 ASH@1

TP.14.YAS %add ASH : i@2 like@2 it@2
%frn Je l'aime.

TP.15.ASH %add ENQ : i@2 like@2 it@2
%frn Je l'aime.

TP.16.YAS %add ASH : haan@1 ji@1 tum@1 halla@1 mat@1 karo@1 # ab@1 dekho@1 beta@1 [= montrant à la télévision] kaise@1 dor@1 raha@1 hai@1
%frn Oui toi, tu ne fais pas de bruit, maintenant regarde mon fils comment il est en train de courir.

TP.17.ERA %add YAS : aapko@1 ARI@1 ka@1 maloom@1 hua@1 marathon@2 race@2 course@2 mein@1 ha@1 ha@1 [= ! rires]
%frn Savez-vous à propos du marathon d'ARI ha ha ha.

TP.18.YAS %add ENQ : bhai@1 inka@1 to@1 ham@1 joota@1 kharid@1 diya@1 nya@1 nya@1 # track@2 suit@2 kharid@1 diya@1 # aur@1 ab@1 ham@1 inka@1 per@1 pakar@1 kar@1 to@1 nahin@1 keh@1 sakte@1 hain@1 dor@1 jao@1
%frn J'ai acheté pour lui une nouvelle paire de chaussures, des vêtements de course, mais tout de même je ne peux pas le supplier et le forcer à courir.

TP.19.ERA : ham@1 bola@1 ke@1 +/.
%frn J'ai dit que . . .

TP.20.YAS : dekho@1 yeh@1 dekho@1 # Norway@0 ka@1 hai@1 # yeh@1 eighty@2 six@2 meters@2 maara@1 isne@1
%frn Regarde regarde-le, il est de Norvège, il a lancé quatre-vingt-six mètres.
%com YAS regarde une émission à la télé et s'adresse à tout le monde dans le salon pour qu'on regarde un athlète lançant le javelot.

TP.21.ENQ %add ARI : tum@1 kahe@1 haar@1 gaye@1 the@1 -?
%frn Pourquoi as-tu perdu ?

TP.22.YAS %add ENQ : maayein@1 ji@1 inki@1 jo@1 maane@1 hain@1 na@1 # khila@1 khila@1 kar@1 mota@1 kar@1 dihin@1 hai@1
%frn C'est sa maman qui l'aime tant, et elle lui donne tellement à manger qu'il est devenu gros.

TP.23.ERA : vohan@1 log@1 aye@1 in@1 ke@1 race@2 mein@1 to@1 vohan@1 sab@1 parents@2 wagerha@1 the@1
%frn Les gens sont venus là-bas pour assister à la course à pied, il y avait tous les parents d'élèves.

TP.24.YAS %add ENQ : ham@1 nahin@1 ja@1 sakte@1 in@1 sab@1 jageh@1 par@1 job@2 ki@1 wajah@1 se@1 # ee@1 to@1 kuch@1 bechari@1 bolti@1 bhi@1 nahin@1 # warna@1 ham@1 bolte@1 dor@1 tez@1 # yeh@1 kiya@1 kar@1 raha@1 hai@1 de@1 dor@1
%frn Je ne peux pas aller à tous ces endroits à cause de mon emploi du temps, elle ne lui dit rien non plus. Moi, j'aurais dit vas-y cours vite, qu'est-ce que tu fais, cours, allez.

TP.25.ERA %add YAS : ham@1 to@1 isko@1 pani@1 wani@1 pilaya@1
%frn Je lui ai donné de l'eau.

TP.26.YAS %add ENQ : yeh@1 dekhiye@1 -_
%frn Vous voyez.

TP.27.ERA %add YAS : iski@1 yeh@1 himmat@1 dekhiye@1 ke@1 first@2 two@2 round@2 jo@1 tha@1 # usmein@1 to@1 haar@1 gya@1 # lekin@1 ek@1 aur@1 tha@1 two@2 and@2 half@2 round@2 track@2 ka@1 # usmein@1 naam@1 likha@1 liya@1 # ham@1 bola@1 mat@1 karo@1 betu@1 # lekin@1 mana@1 nahin@1 # jab@1 dora@1 ne@1 # to@1 half@2 track@2 bhi@1 na@1 hua@1 hoga@1 # track@2 se@1 hat@1 gya@1
%frn Voyez comme il est courageux, dans les deux premiers tours, il avait déjà perdu. Mais il y avait une autre course à pied de deux tours et demi, il s'est inscrit tout de même. Je l'ai prévenu de ne pas le faire, mais il ne m'a pas écouté, quand il a couru, il n'a même pas fait un demi-tour qu'il est sorti de la piste.

%act Tout le monde rit

TP.28.YAS %add ARI : abe@1 school@2 jata@1 hai@1 to@1 finnish@2 kiyon@1 nahin@1 seekhta@1 hai@1 # mota@1 # na@1 finnish@2 seekhta@1 hai@1 na@1 dorne@1 aata@1 hai@1 # bus@1 cricket@2 cricket@2
%frn Ô ! quand tu vas à l'école pourquoi tu n'apprends pas le finnois, le gros, tu n'apprends ni le finnois ni à courir, seulement le cricket et toujours le cricket.

TP.29.ENQ : to@1 english@2 seekh@1 gya@1 ne@1 thoda@1 bahut@1
%frn Mais il a appris quand même l'anglais un petit peu.

TP.30.YAS : english@2 ka@1 awegi@1 inko@1 # kal@1 inko@1 homework@2 karaya@1 # kuch@1 jawab@1 hi@1 na@1 diya # inko@1 parhana@1 parega@1
%frn Qu'est-ce qu'il connait en anglais ? Hier je l'ai aidé à faire ses devoirs, il n'a donné aucune bonne réponse, il faut lui

apprendre.

TP.31.YAS : english@2 mein@1 ek@1 muhawara@1 hai@1 # inko@1 samajh@1 mein@1 na@1 araha@1 hai@1 kuch@1 # seekhna@1 parega@1 # mera@1 entrance@2 exam@2 hua@1 tha@1 # to@1 likha@1 aaya@1 tha@1 ke@1 dog@2 ka@1 jo@1 female@2 hota@1 hai@1 usko@1 kiya@1 bolte@1 hain@1 # ham@1 doggy@2 likh@1 kar@1 aaye@1 the@1 usmein@1
%frn Il y avait un proverbe en anglais, il n'arrivait pas à comprendre, il faut qu'il apprenne. J'avais un test d'anglais, donc ils ont demandé le nom de la femelle du chien, j'ai écrit doggy.
%com YAS a passé un test d'anglais pour pouvoir s'inscrire en thèse en Irlande.

%act Tout le monde rit

Annexe 25 : FAM C - Corpus III

Lieu : Au domicile de la famille, Helsinki.
Date d'enregistrement : Le 04 juin 2008.
Durée d'enregistrement : 35 minutes 30 secondes.
Situation : Nous commençons à poser des questions au cadet. La mère et l'ainé nous rejoint.
Langues : Ourdou (1), Anglais (2), Finnois (3), Indéterminé (0).
Participants : ARI, ASH, ERA, ENQ.

T.1.ENQ %add ASH : tumhare@1 vohan@1 kitne@1 dost@1 hain@1 school@2 main@1 -?
%frn Combien d'amis as-tu à l'école ?

T.2.ASH : Ukko@3
%com Nom d'une personne.

T.3.ENQ %add ASH : Ukko@3 # matlab@1 -? ek@1 dost@1 hai@1 -?
%frn Ukko, c'est-à-dire ? C'est un ami ?

T.4.ERA %add ASH : numbers@2 batao@1 # kitne@1 dost@1 hain@1 -? one@2 two@2 three@2 four@2 kitna@1 number@2 hai@1 -_ kitne@1 dost@1 hain@1 -_
%frn Dis des nombres, combien d'amis ? Un, deux, trois, quatre, c'est quoi le chiffre, combien d'amis ?

T.5.ASH : zero@2
%frn Zéro.

T.6.ENQ %add ASH : Ukko@3 kiya@1 # larka@1 hai@1 ya@1 larki@1 hai@1 -?
%frn Ukko, est-ce le nom d'un garçon ou d'une fille ?

T.7.ASH : larka@1 hai@1
%frn C'est un garçon.

T.8.ENQ %add ASH : tum@1 finnish@0 mein@1 vohan@1 kiya@1 bolte@1 ho@1 -?
%frn Qu'est-ce que tu parles en finnois là-bas (à la crèche) ?

T.9.ERA %add ASH : finnish@2 mein@1 baat@1 karke@1 dekhao@1 -?
%frn Il parle en finnois un peu.

T.10.ARI %add ASH : finnish@2 mein@1 bolo@1 kuch@1 bhi@1 finnish@2 mein@1 bolo@1
%frn Parle en finnois dis quelque chose en finnois.

T.11.ERA %add ASH : jaise@1 tum@1 bahar@1 jate@1 ho@1 # khelne@1 ke@1 liye@1 to@1 teacher@2 kiya@1 bolti@1 hai@1 -?
%frn Par exemple, quand tu sors dehors pour jouer, qu'est-ce qu'elle dit ta maitresse ?

T.12.ARI %add ASH : bolo@1 # bolo@1 na@1 kuch@1 bolo@1 kuch@1 bolo@1 kuch@1 bhi@1 bolo@1 finnish@2 mein@1
%frn Parle, parle un peu, dis n'importe quoi en finnois.

T.13.ENQ %add ASH : tumse@1 english@2 mein@1 teacher@2 kiya@1 bolti@1 hai@1 -?
%frn Qu'est-ce qu'elle dit ta maitresse en anglais ?

T.14.ERA %add ENQ : khali@1 finnish@0 bolti@1 hai@1
%frn Elle ne parle qu'en finnois.

T.15.ERA %add ASH : haath@1 done@1 ko@1 kiya@1 bolti@1 hai -?
%frn Comment dit-elle pour laver les mains ?

T.16.ARI %add ASH : bolo@1 -? kiya@1 bolti@1 hai@1 -_ # pehle@1 to@1 tum@1 itna@1 bolte@1 the@1
%frn Réponds ce qu'elle dit, avant tu parlais beaucoup (en finnois).

T.17.ENQ %add ASH : bhool@1 gaye@1 -?
%frn Tu as oublié ?
T.18.ASH : ji@1

%frn Oui.

T.19.ENQ %add ASH : aur@1 teacher@2 kuch@1 deti@1 bhi@1 hai@1 sunne@1 ko@1 song@2 ya@1 movie@2 ya@1 games@2 kiya@1 karte@1 ho@1 -?
%frn Est-ce que ta maitresse te fait écouter des chansons, ou bien regardes-tu des films ou joues-tu à des jeux vidéos ?

T.20.ASH : movies@2
%frn Des films.

T.21.ENQ : movies@2 kis@1 language@2 mein@1 # english@2 mein@1 finnish@0 mein@1 hindi@0 mein@1 -?
%frn En quelles langues tu regardes des films ? En anglais, en finnois ou en hindi.

T.22.ASH : finnish@2 mein@1
%frn En finnois.

T.23.ENQ : kiya@1 naam@1 hai@1 tumhare@1 school@2 ka@1 -?
%frn Elle s'appelle comment ton école ?

T.24.ASH : Kaushara@0 # Mahiya@0
%com Nom des amis à la crèche.

T.25.ARI %add ASH : nahin@1 # pooch@1 rahein@1 hain@1 # ke@1 school@2 ka@1 naam@1 kiya@1 hai@1 # dost@1 sab@1 ka@1 naam@1 nahin@1 pooch@1 rahein@1 hain@1
%frn Non, on te demande le nom de l'école, on ne te demande pas le nom de tes amis.

T.26.ERA %add ASH : mitä@3 sinäteit@3 tänään@3 -?
%frn Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?

T.27.ENQ %add ASH : tum@1 ko@1 kiya@1 achcha@1 lagta@1 hai@1 bolne@1 mein@1 # finnish@0 ki urdu@0 ki english@2
%frn En quelles langues préfères-tu parler ? En finnois, en ourdou ou en anglais ?

T.28.ASH : finnish@2
%frn En finnois.

T.29.ERA %add ASH : mitä@3 sinä@3 olet@3 tennyt@3 kouliissa@3 tai@3 päiväkodissa@3 -? Olitko@3 sinä@3 hauska@3 päivä@3 tänään@3 -?
%frn Qu'est-ce que tu as fait à la crèche aujourd'hui ? Est-ce que tu t'es amusé aujourd'hui ?

T.30.ARI %add ENQ : did@2 you@2 have@2 a@2 great@2 day@2 today@2 -?
%frn Est-ce que tu as eu une très bonne journée aujourd'hui ?
%com Traduction de la part du fils ainé.

T.31.ASH : ji@1
%frn Oui.

T.32.ERA : olitko@3 Sarah@3 paikalla@3 tänään@3 -?
%frn Est-ce que Sarah est venue aujourd'hui ?
%com Il semble que Sarah soit la camarade d'ASH.

T.33.ASH : no@2
%frn Non.

T.34.ARI %add ASH : ukon@3 kanssa@3 -?
%frn Avec Ukko ?
%com Ukko est aussi le nom d'un des camarades d'ASH.

T.35.ERA %add ASH : leikitkö@3 sinä@3 hänen@3 kanssa@3 -?
%frn Est-ce que tu as joué avec elle (Sarah) ?

T.36.ASH : hum@1 # Ukko@3
%frn Hum ! Ukko

T.37.ERA : Ukkon@3 kanssa@3 mitä@3 -?
%frn Avec Ukko quoi ?

T.38.ARI %add ASH : what@2 did@2 you@2 play@2 there@2 -?
%frn À quoi as-tu joué là-bas ?

T.39.ASH : hippa@3
%frn Hippa.
%com Hippa est un type de jeu.

T.40.ERA %add ASH : heino@3 hippa@3

%frn C'est bien Hippa.

T.41.ARI %add ENQ : hippa@3 is@2 to@2 run@2 and@2 catch@2 hippa@3 is@2 also@2 bye@2 # maman@1 pooch@1 rahin@1 hain@1 ke@1 what@2 did@2 you@2 play@2 there@2 # yeh@1 bol@1 raha@1 hai@1 bye@2
%frn Hippa est un jeu où l'on court et s'attrape. Hippa signale aussi "au revoir". Maman demande à quoi il a joué là-bas, et il répond juste "au revoir".

T.42.ERA %add ASH : oleko@3 sinä@3 laulanut@3 # millainen@3 laulu@3 # kerro@3 -?
%frn Est-ce que tu as chanté aujourd'hui ? Quel type de chanson c'était ?

T.43.ARI %add ASH : mitä@3 on@3 laulu@3 # keroisitko@3 meille@3 englanniksi@3 -?
%frn C'était quoi comme chanson, pourrais-tu nous le dire s'il te plait en anglais ?

T.44.ERA %add ASH : kerro@3
%frn Parle.

T.45.ARI %add ENQ : laulu@3 hota@1 hai@1 song@2
%frn Laulu veut dire chanson (en finnois).

T.46.ERA %add ASH : mustatko@3 sinä@3 laula@3 joka@3 olet@3 laulanut@3 kun@3 on@3 keväjuhlassa@3 -?
%frn Est-ce que tu te rappelles la chanson que tu as chantée lors du concert de printemps ?

T.47.ARI %add ASH : bolo@1
%frn Parle.

T.48.ARI %add ENQ : ek@1 gana@1 gana@1 tha@1
%frn Il fallait chanter une chanson.

T.49.ERA %add ASH : yritätkö@3. # onko@3 sinulla@3 hyvällä@3 tulella@3 tai@3 huonolla@3 tulella@3 -?
%frn Essaie de te rappeler. Est-ce que tu es de bonne humeur ou de mauvaise humeur aujourd'hui ?

T.50.ARI %add ASH : miten@3 minee@3 -?
%frn Comment ça va ?

T.51.ERA : hyvä@3 kuulu@3 # minun@3 veljeni@3
%frn Je vais bien mon frère.
%com ERA réponds à ARI de la part d'ASH.

T.52.ARI %add ENQ : bahut@1 bol@1 rahin@1 hain@1
%frn Elle ne cesse pas de parler (sa mère).
%com D'après ARI, sa mère parle beaucoup en finnois.

T.53.ARI %add ERA : hilja@3
%frn Taisez-vous.

T.54.ERA %add ARI : mitä@3 -?
%frn Quoi ?

T.55.ARI : hilja@3
%frn Taisez-vous.

T.56.ERA %add ENQ : hilya@3 # toba@1 chup@1 kara@1 raha@1 hai@1 hamko@1
%frn Taisez-vous, hein il me dit de me taire.
%act Tout le monde rit.
%act Le téléphone portable sonne, ERA décroche le portable et réponds à son mari.

T.57.ERA %add à son mari : ji@1 # ji@1 aur@1 kuch@1 nahin@1 lana@1 hai@1
%frn Oui, oui, il ne faut pas apporter d'autres choses.

T.58.ARI %add ERA : kiya@1 bol@1 rahe@1 the@1 -? kahan@1 ja@1 rahe@1 the@1 -?
%frn Qu'est-ce qu'il disait ? Où allait-il ?

T.59.ERA : bole@1 the@1 ke@1 ham@1 bhool@1 gaye@1 hain@1 neembo@1 lana@1
%frn Il disait qu'il a oublié d'acheter des citrons.

Annexe 26 : FAM D - Entretien avec le père (JAS)

Lieu : Au magasin de la famille, Göteborg.
Date d'enregistrement : Le 30 septembre 2008.
Langues parlées : Hindi, Pendjabi.
Participants : JAS, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.JAS : J'habitais avec mes parents en Inde au Pendjab. Nous sommes trois frères en tout. Mes deux frères habitent aux États-Unis. Ma femme a sept frères et sœurs. Ses quatre frères habitent aux États-Unis et ses trois sœurs habitent en Inde.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfants ?
R.2.JAS : Mes parents étaient des agriculteurs, travaillant en tant que fermiers. C'est surtout mon père qui travaillait dans la ferme.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petit ?
R.3.JAS : Je vivais dans un village. Il y avait beaucoup de monde qui s'occupait des enfants dans la famille. Pour moi, c'était ma mère et d'autres membres de la famille. Je me rappelle quand, je courais dans la ferme et quand j'allais dans un autre village.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient-ils, et comment leur parliez-vous ?
R.4.JAS : Dans mon entourage, on parlait l'haryanvi et le pendjabi. Tout le monde parlait en pendjabi sauf ma mère qui s'adressait à moi en haryanvi. Je n'ai jamais appris et je n'ai jamais parlé l'haryanvi.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, …]
R.5.JAS : J'ai appris le pendjabi et l'hindi à l'école. Il est obligatoire en Inde d'apprendre les deux. J'ai aussi pris le pendjabi comme une matière pendant ma licence en économie à l'université en Inde. J'ai toujours eu des difficultés à lire en pendjabi.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez-vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous content/indifférent ?
R.6.JAS : Tout le monde parlait les mêmes langues que moi, donc j'étais indifférent. C'est normal en Inde. À la fin de la scolarité, je parlais le pendjabi et l'hindi et je comprenais l'haryanvi. J'ai aussi appris l'anglais comme une matière obligatoire.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescent, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait à des incompréhensions ou cela facilitait la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous ont été utiles ?
R.7.JAS : Cela m'a aidé de connaitre plusieurs langues. Cela amène à développer les réseaux. Si je suis venu dans les pays scandinaves, c'est parce que je suis à l'aise pour parler et apprendre plusieurs langues.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez fait l'interprète auprès de vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.JAS : Non je ne me souviens pas. Je n'ai jamais eu besoin de faire l'interprète pour mes parents.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescent, vous arrivait-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?
R.9.JAS : Oui, on mélangeait les langues à l'école et dans le village. Pour moi le mélange était surtout en hindi et en pendjabi. Surtout avec les amis et moins avec les parents. Ma langue maternelle est le pendjabi.

Q.10.ENQ : Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
R.10.JAS : J'ai fait une licence après mon école obligatoire.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.JAS : En Inde, j'ai fait un master en économie après avoir effectué ma licence en économie. À l'âge de 20 ans, en mille-neuf-cent-soixante-quatorze, je suis allé en Norvège. J'ai appris le norvégien. Je vivais chez un Indien à Asker, dans la banlieue d'Oslo. J'ai travaillé à gauche et à droite pendant cinq ans, genre petits-boulots. Après je suis allé en Islande pour faire des études d'économie internationale. Je m'intéressais à l'étude de l'économie islandaise. Leur économie dépend principalement de la pêche. J'ai appris l'islandais et j'y ai vécu pendant trois ans. J'ai été interviewé en Islande, car j'étais le premier Indien dans leur pays. Ils ont diffusé l'entretien à la télévision. Après, je suis venu en Suède et j'ai commencé à apprendre le suédois et j'ai suivi une formation pour être infirmier.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.JAS : J'ai appris le norvégien, l'islandais et le suédois. Il n'y a pas beaucoup de différences entre le norvégien et le suédois. C'est comme l'hindi et le pendjabi. J'ai oublié l'islandais, mais je comprends le norvégien et je peux le parler aussi. Mon suédois est meilleur que le pendjabi maintenant. En Suède, ce n'est que la langue suédoise qui m'est utile pour le travail et pour la communication sociale.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjointe ? Quelle était sa formation, où travaillait-elle à ce moment-là ?
R.13.JAS : Je connaissais les parents de ma femme. Je suis allé en Inde pour rencontrer sa famille ainsi que pour rencontrer ma future épouse. Je lui ai demandé si elle voulait m'épouser. Alors elle a dit oui au mariage. Nous nous sommes mariés en cinq jours.

Elle a fait un master en histoire et une licence en textile.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents (père, mère)] Où a-t-elle grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.JAS : Elle est née à Delhi. Toute sa famille habitait là-bas. Ils ont des liens, je veux dire, de la famille au Pendjab aussi. Son père travaillait dans la police tandis que sa mère était une femme au foyer.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-elle lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-elle avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.JAS : J'avais beaucoup de problèmes, car elle ne parlait pas le pendjabi. Sa langue maternelle est l'hindi. Mais elle a appris vite quand on s'est marié et quand elle est venue en Suède pour vivre avec moi. Elle ne savait ni lire ni écrire en pendjabi et elle apprend à lire maintenant. Elle apprend à lire Granth Sahib, mais il est écrit dans un pendjabi typique. En fait, elle parlait le pendjabi, mais un peu différent. Ses parents sont pendjabis.
%com Le Granth Sahib est le livre sacré dans la religion sikhe.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.JAS : Oui, nous avons fait construire un gouroudwara dans la banlieue de Göteborg. Nous y allons très régulièrement. Les prêtres lisent le livre en gourmoukhi alors que tout le monde parle en pendjabi. Je ne comprends pas du tout la langue gourmoukhi. Je suis né dans une famille sikhe, mais je ne suis pas un vrai sikh. Je ne porte pas le turban, je bois de l'alcool, donc je ne suis pas les règles et les principes de ma religion. Avant mon arrivée en Europe, je portais le turban et j'avais de grands cheveux.
%com Gouroudwara est le lieu de prière pour les sikhs. C'est la communauté sikhe de Göteborg qui l'a fait construire. Gourmoukhi est le type de caractère de la langue pendjabie et non pas une langue comme annonce le père.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.JAS : Nous avons quatre enfants. Ils sont tous suédois et sont tous nés à Göteborg sauf le dernier qui est né à Lerum. Ils s'appellent JES, MAD, HAR et HAM. Ils ne parlent pas une autre langue que la langue suédoise. Ils comprennent un peu le pendjabi, mais ils ont une bonne compétence en anglais.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un travail pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.JAS : Nous travaillons tous les jours de neuf heures du matin à huit heures du soir. Le dimanche, c'est de dix heures à vingt heures. Pour la garde des enfants, mon épouse a eu des congés, et puis souvent elle a arrêté de travailler. Ma mère est venue ici et ensuite mes beaux-parents étaient là, on a donc tous participé un peu à la garde des enfants. Quand je travaillais dans la nuit à l'hôpital en tant qu'infirmier, je m'occupais aussi des enfants dans la journée, alors que ma femme travaillait ou apprenait le suédois.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjointe, habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment-là ?
R.19.JAS : Non mes parents et mes beaux-parents habitaient très loin les uns des autres.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjointe, comment s'adressait-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.JAS : Avec mes enfants, je parle en suédois. Ma femme aussi leur parle en suédois. Mais vu que je parle avec ma femme en pendjabi, c'est plutôt le mélange du pendjabi et du suédois qui marche à la maison. Les enfants nous répondent en suédois et ils comprennent très peu le pendjabi. Si les enfants ne comprennent rien en pendjabi lorsque moi ou mon épouse dit quelque chose, on explique en suédois. Ils ne se parlent qu'en suédois. Je leur parle en suédois. Parfois, j'utilise des phrases simples en pendjabi, par exemple, "va me chercher la clé de la voiture" ou "va me chercher un verre d'eau". Là, ils comprennent, mais ils ne répondent qu'en suédois.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.JAS : Il n'y a plus de contact maintenant. Mes beaux-parents et ma mère sont restés quelques jours ici à Göteborg. Ils parlaient à mes enfants en pendjabi, mais ils n'ont pas pu rester longtemps, car pour eux ce n'est pas la même langue, le même peuple ou la même culture ici.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.JAS : Mes enfants ont toujours parlé en suédois. Les deux premières ont été en contact avec leurs grands-parents lors de leur séjour et aussi elles apprenaient le pendjabi à l'école. Ma belle-mère est restée avec nous pendant trois ans. Elle s'adressait aux enfants en hindi et en pendjabi. Mais depuis que nous avons déménagé à Lerum et après le départ de leurs grands-parents, ils ne parlent que suédois à tout le monde. Les deux derniers enfants n'ont aucune connaissance de la langue pendjabie. Avec leurs cousins qui habitent aux États-Unis, mes enfants parlent en anglais.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.JAS : Non, nous n'y allons pas souvent. En moyenne, ce n'est que tous les quatre ans que nous y retournons. Nous allons chez nos parents, et puis, moi, j'ai une maison au Pendjab. Les enfants n'ont aucun contact là-bas.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des

enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.JAS : Nous parlons tous en suédois. C'est la langue la plus utilisée.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjointe et les enfants ?
R.25.JAS : Les relations sont bonnes avec moi et avec ma conjointe.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjointe attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjointe étiez d'accord là dessus ? Selon vous, que est-ce qui a été important pour que les choses se passent ainsi ?
R.26.JAS : Nous avons voulu l'apprentissage de la langue maternelle pour les enfants.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.JAS : Je pense que pour les enfants, il est important d'apprendre le pendjabi. Lorsqu'ils visitent l'Inde, ils doivent communiquer. S'ils ne parlent qu'en anglais, les gens peuvent les arnaquer, mais s'ils parlent en pendjabi les gens ne peuvent pas les arnaquer. (RIRES). Les enfants sont très motivés et excités avant d'aller en Inde en ce qui concerne l'apprentissage de la langue pendjabie. Ils disent que cette fois-ci quand nous y allons, nous allons apprendre le pendjabi. Ils comprennent un peu en pendjabi. Mais quand ils vont en Inde, ils n'ont rien à faire. Il y a toujours quelqu'un pour nous aider. Il y aura une voiture pour nous chercher à la gare ou à l'aéroport, ensuite il y aura trois domestiques qui s'occupent de la maison et de nos besoins. Ensuite, ma belle-famille nous envoient deux trois personnes pour aider à faire des courses ou faire du tourisme. Cela a pour conséquence que mes enfants ont une sphère très limitée pour pratiquer les langues indiennes.
Q.27.1.ENQ : Étant donné que vos enfants sont nés et ont grandi en Suède, peut-on dire qu'ils ont une identité suédoise pour vous également ?
R.27.1.JAS : Oui, ils sont suédois. Mais ici il peut y avoir un problème. Ils ne peuvent ni être suédois, ni indiens. Ils peuvent avoir double identification.
Q.27.2.ENQ : Voulez-vous dire une crise d'identité ?
R.27.2.JAS : Oui, il ne faut pas avoir une crise d'identité. On peut dire que l'on est suédois quand on croise un Suédois et on peut dire qu'on est indien quand on voit des Indiens. On peut changer, de l'un à l'autre. Pour les enfants, il est difficile à changer ou comprendre ces choses-là.

Q.28.ENQ : Comment vous y êtes-vous pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours langues parentales ?
R.28.JAS : Les deux premiers enfants ont suivi des cours de pendjabi à l'école à Göteborg et les deux autres ne l'ont pas du tout appris. À l'école, ils disent qu'il faut avoir au moins six élèves pour réclamer des cours de pendjabi. Nous avions quatre enfants et ensuite nous nous sommes arrangés pour qu'il y ait deux autres élèves. Après ils ont dit qu'il n'y avait pas d'enseignant, qu'il faut leur ramener un enseignant de pendjabi, et je me suis demandé comment j'allais arranger ça. Comme je le disais, les deux premiers enfants ont eu des cours de pendjabi, car à l'école à l'époque, il y avait un professeur de pendjabi. Mais son travail ou son contrat était à temps partiel. Il enseignait deux heures et il était payé à l'heure. Son déplacement n'a pas été compté dans son salaire. De plus, le salaire ne lui suffisait pas pour survivre. Il est parti. Dans la maison, nous écoutons la radio qui diffuse le programme en pendjabi. Pendant nos absences, la radio ne marche pas, car ils ne l'écoutent pas, mais dès qu'on entre dans la maison, on met la radio pour qu'ils écoutent un peu. Ils ne regardent pas Zee TV , ils ne regardent aucune émission indienne à la télévision, ils disent que c'est ennuyeux et que c'est des navets. Ils ne regardent que les séries américaines. Je leur dis de regarder les films indiens, mais, sauf le cadet, personne ne regarde.
%com Zee TV est une chaine populaire de la télévision en hindi qui est également diffusée à l'étranger.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.JAS : Les enfants avaient l'air content d'apprendre notre langue maternelle. Je pense qu'ils veulent vraiment parler et communiquer dans notre langue. Chaque fois quand on fait le plan pour visiter l'Inde, les enfants sont très contents et ils disent qu'ils vont apprendre le pendjabi lors de leur visite.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjointe – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.JAS : Si c'est à refaire, nous allons tout faire pour transmettre notre langue. Nous allons leur apprendre à la maison soit l'hindi soit le pendjabi. Je regrette un peu qu'ils ne parlent pas du tout.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.JAS : Les enfants regrettent de ne pas pouvoir apprendre ou parler la langue pendjabie. Ils nous reprochent de ne pas leur avoir appris. Ma deuxième fille MAD me le reproche souvent. Je leur dis de regarder des films, d'écouter la radio et de me demander des mots quand ils ne comprennent pas.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents (vos parents et/ou les parents de votre conjointe) vous reprocheraient, si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.JAS : Les grands-parents et les proches de ma famille nous reprochent souvent de ne pas avoir enseigné le pendjabi à nos enfants. Je leur réponds, « à Rome, fais comme les Romains ». Ici tout est en suédois et le pendjabi ne marche pas, alors pour quelles raisons faudrait-il qu'ils apprennent le pendjabi ? Il faut qu'ils perfectionnent le suédois et l'anglais.

Q.33.ENQ : Selon vous, vos enfants comment savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.JAS : Les deux premiers enfants comprennent un peu. Les deux derniers comprennent moins. Leur langue pendjabie est limitée à quelques mots de vocabulaire. Tu leur poses la question en pendjabi, ils vont te répondre en suédois s'ils comprennent.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.JAS : Maintenant il est trop tard pour qu'ils puissent apprendre à leurs enfants la langue pendjabie, vu qu'ils ne la parlent pas déjà. Et puis, cela n'a pas vraiment de sens, car ils ne vont jamais retourner en Inde. Ils vont se marier ici, ils vont faire leur vie en Suède. Je ne les ai jamais forcés à parler en pendjabi ou en hindi. C'est à eux de choisir comment ils veulent mener leur vie.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.JAS : Cela fait vingt-deux ans que je suis en Suède et je ne parle pas beaucoup les langues indiennes. Mais cela n'a pas de conséquence sur moi. Je suis né là-bas et je connais la tradition et les fêtes et j'ai eu la plus grande partie de mon éducation en Inde. Pour mes enfants, ils ne parlent pas de langues indiennes, donc ils n'ont aucun sentiment pour l'Inde. Ils sont complètement suédois. Ils ne connaissent rien sur les valeurs indiennes, sur la culture indienne, ils fêtent baisakhi, ils fêtent diwali, c'est tout. Ils veulent manger les gâteaux, super, mange-les. Donc, leur connaissance est limitée aux gâteaux. Ils ne savent pas les raisons pour lesquelles on fête diwali. Ils vont à gouroudwara avec nous, ils baissent la tête et font la prière, ils font la formalité. Je pense que la langue est importante pour projeter notre image. Par exemple, quand je vais en Inde, à l'aéroport, je croise des officiers sikhs qui m'abordent en anglais, « votre passeport s'il vous plait ? ». Je les salue en suivant les coutumes des sikhs et je leur réponds en pendjabi. Cela me fâche qu'ils me parlent en anglais. Ils ont mis un grand turban, et quand ils voient ma tête, ils peuvent au moins faire l'effort pour me parler en hindi ou en pendjabi. Il faut avoir la fierté de notre langue maternelle. Tu vois un Français, il ne te répondra jamais en anglais quand tu lui poses des questions en anglais.
%com Le baisakhi et le diwali sont les fêtes indiennes.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.JAS : La langue maternelle de ma mère est l'haryanvi que je comprends, mais que je ne parle pas du tout. Mon père parle le pendjabi que je parle aujourd'hui aussi avec ma mère ou lors de ma visite en Inde, ou bien quand je suis en contact avec les gens de ma famille, les natifs de mon État.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.JAS : Je n'ai pas beaucoup de contact avec mon pays. Ici, j'ai tout facilité. Mon travail, ma voiture, ma maison, c'est-à-dire, tout marche bien. Là-bas, je dépends des autres. Quand on y retourne pour deux ou trois semaines, nous séjournons dans notre maison.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, opposition ouverte, larvée ?`
R.38.JAS : Nous avons inscrit nos enfants où nous pouvons. Ensuite, pour le choix des langues, ce n'est pas évident. Les gens âgés et les grands-parents ont râlé que nos enfants n'apprennent pas le pendjabi.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.JAS : Les enseignants savent que nous voulions apprendre le pendjabi à nos enfants à l'école. Je ne sais pas ce qu'ils en pensent.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.JAS : Mes enfants connaissent le suédois et l'anglais. Ils ont appris l'espagnol aussi comme une langue étrangère. Avec le suédois, ils ont leurs amis, leur sphère, et avec l'anglais, cela leur permet de voyager aux États-Unis ou en Angleterre. Récemment, ma fille est partie avec ses amis en Angleterre et elle s'est débrouillée toute seule grâce à l'anglais. Pour moi, le suédois m'aide beaucoup dans le travail et les langues indiennes pour rester en contact avec les gens en Inde.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.JAS : Je préfère que, tout d'abord, ils perfectionnent leur suédois. Et de toute façon, ils apprennent l'anglais en parallèle à l'école. Mes filles, qui ont vingt ans et quinze ans, connaissent parfaitement l'anglais, car elles sont allées aux États-Unis trois ou quatre fois. Là-bas, c'est leur oncle qui y habite (le frère de leur mère). Et pour la langue suédoise, il faut la parler mieux que le natif. C'est pourquoi je dis à mes enfants qu'ils doivent faire l'effort de parler le suédois impeccablement. Si mes enfants répondent au téléphone, il ne faut pas que les natifs pensent que ce sont des gamins d'étrangers.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.JAS : Là-bas dans mon village, il n'y a pas d'avis sur le fait qu'il faut parler telle ou telle langue. Nous apprenons à l'école ce que nous pouvons. Tout le monde parle ou apprend trois, quatre langues.

Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.JAS : Nous avons appris l'anglais à l'école comme une matière obligatoire. L'hindi est aussi obligatoire comme une matière, mais vu qu'on parle l'hindi et le pendjabi, les enseignants ne font pas de remarques.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans votre vie quotidienne vous ennuie, vous fait plaisir, ça vous est égal ?
R.44.JAS : Cela me fait énormément plaisir. La langue, tu sais, te donne une sorte de pouvoir pour t'exprimer, pour faire de l'effet sur autrui et cela marche donc bien pour nouer des liens avec des gens natifs.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, c'est fréquent parmi les jeunes d'être bilingues ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.JAS : Je pense que c'est fréquent parmi les jeunes.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la

langue suédoise est la plus importante ? Pourquoi la langue anglaise est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où est-ce que vous vous voyez dans dix ans ?
R.46.JAS : Le premier c'est le suédois, après il s'agit du pendjabi et en dernier je mettrai l'anglais. Le suédois est important, car je vis ici et j'ai envie de m'améliorer dans cette langue. Pour l'anglais, je n'en ai plus besoin dans ma vie, ma compétence est suffisante pour pouvoir me débrouiller. Je me vois toujours en Suède d'ici dix ans. J'ai très peu d'attachement à mon pays d'origine, on peut dire vingt pour cent ou vingt-cinq pour cent. L'Inde ne me manque pas. Je me sens bien ici.

Q.47.ENQ : Quelle profession exerciez-vous dans votre pays d'origine ?
R.47.JAS : Je n'ai pas travaillé en Inde, car j'étais étudiant et je suis arrivé dans les pays scandinaves à l'âge de vingt ans. Par contre, j'ai travaillé en Norvège dans la boulangerie, dans la ferme, et dans l'hôtellerie. Après, j'ai travaillé en Islande dans une banque et dans une usine de poisson.

Q.48.ENQ : Pour quelle raison vous êtes venu en Suède ?
R.48.JAS : Je suis venu en Suède pour tenter ma chance de faire du commerce.

Q.49.ENQ : Aviez-vous des connaissances de la langue suédoise avant que vous soyez en Suède et des connaissances sur le pays en général ? Avez-vous le souvenir de votre premier contact avec la langue suédoise et de son apprentissage ?
R.49.JAS : Non, je n'avais aucune connaissance de la langue suédoise avant de venir en Suède. J'ai appris pendant trois ans.

Q.50.ENQ : Y a-t-il une évolution dans votre vie professionnelle ? Quelles sont des langues qui sont parlées sur le lieu de travail ?
R.50.JAS : J'ai travaillé un peu partout dans les pays scandinaves. En Suède, j'ai géré plusieurs petits commerces, genre magasins pour vendre des légumes. Le suédois est la langue unique pour le travail.

Q.51.ENQ : Parlez-moi de votre vie quotidienne, quels sont vos loisirs et quelles sont les langues que vous parlez lors de vos activités, loisirs et votre vie de tous les jours et quelle est la place de votre langue d'origine ?
R.51.JAS : Je n'ai pas vraiment de loisirs, car je travaille tous les jours. Je regarde des films, je préfère cuisiner et je vais de temps en temps au gouroudwara. Je parle le suédois au travail, et à la maison, je parle en pendjabi avec ma femme et puis au temple avec les autres indiens.

Annexe 27 : FAM D - Entretien avec la mère (KUL)

Lieu : Au magasin de la famille, Göteborg.
Date d'enregistrement : Le 15 octobre 2008.
Langues d'entretien : Hindi, Pendjabi.
Participants : KUL, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitiez-vous pendant votre enfance/adolescence ? Combien de frères/sœurs avez-vous ?
R.1.KUL : Je suis née à New Delhi et j'y ai vécu. Nous sommes quatre sœurs et quatre frères en tout. Mes parents sont des pendjabis et tout le monde dans ma famille est pendjabi.

Q.2.ENQ : Quels étaient les métiers de vos parents ? Travaillaient-ils quand vous étiez enfants ?
R.2.KUL : Ma mère était une femme au foyer et mon père travaillait dans un commissariat de police.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de vous (et de vos frères et sœurs) quand vous étiez petits ?
R.3.KUL : Lorsque j'étais gamine, c'est ma mère et d'autres membres de la famille qui s'occupaient de moi.

Q.4.ENQ : Quelles langues [S/R] étaient parlées dans votre entourage ? Comment les membres de votre famille [mère, père, frères/sœurs, grands-parents, cousin-e-s etc.] vous parlaient-ils, et comment leur parliez-vous ?
R.4.KUL : Quand j'étais en Inde, je parlais le pendjabi à la maison et je parlais en hindi en dehors de la maison. Je parle avec tout le monde dans ma famille en pendjabi, avec mes parents, mes frères, mes sœurs et mes cousins.

Q.5.ENQ : Quelles autres langues avez-vous entendues et/ou apprises lorsque vous étiez enfant ? Où/comment/de qui ? [école/cours, voisins, lieu de prière, vacances, médias, …]
R.5.KUL : J'ai appris l'hindi et l'anglais à l'école. En Suède, j'ai appris le suédois. Les étrangers ont le droit d'apprendre la langue suédoise, donc, il y a un cours de trois ou quatre mois. C'était dans une école gérée par le gouvernement. Le cours était gratuit.

Q.6.ENQ : À la fin de votre scolarité, vous sentiez-vous bi-/tri-/plurilingue ? En étiez-vous contente/indifférente ?
R.6.KUL : Les trois langues que je connaissais le mieux étaient le pendjabi, l'hindi et l'anglais. C'est normal de parler et connaitre tant de langues en Inde.

Q.7.ENQ : Quand vous étiez enfant et adolescente, pensiez-vous que c'était pratique/avantageux de savoir parler/comprendre plusieurs langues ? Ou bien l'avez-vous vécu parfois comme désavantageux ? Cela amenait-il à des incompréhensions ou cela facilitait-il la vie ? Pourquoi (pas) ? Dans quelles situations ? Dans quelle mesure les différentes langues [S/R] que vous connaissiez vous ont été utiles ?
R.7.KUL : Je comprends bien l'ourdou, je comprends le marathi aussi, je comprends un peu le goujarati aussi, et puis ce qu'ils parlent les gens de Bihar, je comprends aussi, mais depuis que je suis en Suède, je ne communique qu'en suédois.

Q.8.ENQ : En ce qui concerne cette période-là, vous souvenez-vous d'une anecdote/expérience particulière en rapport avec votre plurilinguisme ? Est-ce que vous avez fait l'interprète auprès de vos parents quand vous étiez enfant ?
R.8.KUL : Non, je ne m'en souviens pas et je ne pense pas avoir fait l'interprète pour mes parents en tant qu'enfant.

Q.9.ENQ : Lorsque vous étiez enfant/adolescente, cela vous arrivait-il parfois de mélanger plusieurs langues en parlant ? En parlant avec qui ? Que pensez-vous de cette façon de vous exprimer ?

R.9.KUL : Je mélangeais beaucoup le pendjabi, l'hindi et l'anglais et souvent j'empruntais les mots au pendjabi et à l'anglais quand je parlais l'hindi. Tout le monde fait ça en Inde, c'est normal.

Q.10.ENQ : Qu'avez-vous fait après l'école obligatoire ?
R.10.KUL : Après l'école obligatoire, j'ai fait une licence en histoire.

Q.11.ENQ : Racontez-moi votre vie de jeune adulte : les formations que vous avez suivies, le cercle d'amis fréquenté, votre métier, profession, vos expériences dans le monde du travail et l'évolution de vos pratiques langagières dans ce contexte : avec quelle-s langue-s étiez-vous en contact ?
R.11.KUL : Je me rappelle que j'allais souvent chez les parents de ma mère dans un petit village, au Pendjab. Il y avait de grandes fermes partout et j'adorais y aller. Au Pendjab, c'était ma deuxième maison, car on y parlait le pendjabi partout. Les parents de ma mère habitaient au Pendjab.

Q.12.ENQ : Avez-vous appris de nouvelles langues ? Quelles compétences [comprendre, parler, lire, écrire] et en quelles langues vous étaient utiles, et lesquelles ne l'étaient pas ?
R.12.KUL : Je n'ai qu'appris à lire et écrire l'hindi et l'anglais à l'école. Le pendjabi, j'ai appris à la maison à le parler et l'hindi j'ai appris à le parler en contact avec les gens.

Q.13.ENQ : Quand et où avez-vous rencontré votre conjoint ? Quelle était sa formation, travaillait-il à ce moment-là ?
R.13.KUL : C'était un mariage arrangé et mon futur mari venait de Suède pour m'épouser. Nous nous sommes mariés le vingt-cinq décembre mille-neuf-cent-quatre-vingt-cinq et je suis arrivée en Suède le dix-sept mai, mille-neuf-cent-quatre-vingt-six. Je ne savais pas vraiment au sujet de sa formation, sauf qu'il avait un master. Il tenait un magasin en Suède. Quand je l'ai rencontré la première fois, je me suis dit qu'il parlait un très mauvais anglais. Je me suis dit comment est-il possible qu'il soit à l'étranger dans un pays européen, mais qu'il parle très mal l'anglais. En fait, il employait des mots suédois quand nous nous parlions en pendjabi. J'ai eu l'impression qu'il ne savait pas parler l'anglais, car il employait le suédois et non pas l'anglais. Alors, c'était un mélange de suédois qu'il faisait quand il me parlait en pendjabi et en hindi.

Q.14.ENQ : Quelle est son origine ? [lieu de naissance, origine de ses parents (père, mère)] Où a-t il grandi ? Que faisaient ses parents ?
R.14.KUL : Il est né au Pendjab et toute sa famille vient de cet État. Il a grandi au Pendjab. Ses parents travaillaient en tant que fermiers.

Q.15.ENQ : Quelles langues parlait/comprenait-il lorsque vous vous êtes connus ? Quelle-s langue-s parlait-il avec ses parents, frères et sœurs, amis ? En quelle langue vous parliez-vous ? Cela a-t-il changé au cours de votre relation ?
R.15.KUL : Il parlait en pendjabi du Pendjab que je ne comprenais pas beaucoup, alors je lui répondais en hindi. Il parlait avec ses parents et les membres de sa famille en pendjabi. Avec moi, cela a changé au fil du temps dans le sens que nous nous parlons en pendjabi maintenant.

Q.16.ENQ : Fréquentez-vous un lieu de prière ? Lequel, en quelle langue ?
R.16.KUL : Oui, il y a un gouroudwara qui n'est pas loin de chez moi en voiture. La langue principale est le pendjabi là-bas, mais je ne comprends pas ce que les gens disent, car c'est un pendjabi différent. Parfois, je comprends bien et parfois non. Quand je vais à gouroudwara, je donne un coup de main à la cuisine, je fais tout, donc ma fille me demande pourquoi je fais tout ça ? Elle dit qu'il y a d'autres gens qui peuvent aussi le faire. Je lui explique qu'il ne faut pas voir ce que font les autres, mais il faut plutôt voir son devoir, et son service envers la communauté au temple. Nous écoutons le sermon du prêtre et puis nous rentrons.

Q.17.ENQ : Combien d'enfants avez-vous ? Quand, où sont-ils nés ? Comment s'appellent-ils ? Quelle école fréquentent vos enfants ? Comment le plurilinguisme de vos enfants a-t-il évolué après leur entrée en scolarité ? Ont-ils changé d'habitude par rapport à l'usage des langues en famille (communication avec parents, frères, sœurs, grands-parents, cousins) ? Ont-ils maintenu des contacts en LP ? Quelles autres langues ont-ils apprises (commencé à apprendre) ?
R.17.KUL : J'ai quatre enfants. Ils sont tous nés en Suède. Il y a trois filles et un garçon. Ils s'appellent JES, MAD, HAR et HAM. Ils vont dans une école privée où toutes les matières sont enseignées en langue suédoise. Mes enfants ont pris l'anglais comme langue obligatoire à apprendre et l'espagnol en tant que langue étrangère. Ils n'ont pas tous vraiment suivi les cours de langues maternelles, car c'était trop loin, et de plus, il y a un manque d'enseignants de la langue pendjabie. Ils communiquent tous en suédois et il n'y a pas de contact avec notre langue maternelle pour eux.

Q.18.ENQ : Vous, les parents, avez-vous exercé un travail pendant qu'ils étaient petits ? Comment vous êtes-vous organisés pour la garde de vos enfants lorsqu'ils étaient petits ? [les grands-parents jouent-ils un rôle dans la garde des enfants ?]
R.18.KUL : J'ai toujours parlé le suédois et j'ai toujours travaillé ici. Quand on a des enfants, on peut les envoyer à la crèche si les parents travaillent dehors. Je n'ai aucun membre de la famille ici, c'est pourquoi j'ai dû envoyer mes enfants à la crèche. Au début, vous avez droit pendant un an à garder votre enfant. Donc, pendant cette période-là, vous pouvez parler aux enfants. Ma mère est venue après et a commencé à parler en pendjabi avec les enfants. Grâce à elle, jusqu'à la naissance de JES et MAD, il y avait le pendjabi à la maison. Mais dès que la troisième fille HAR est née et que ma mère est partie, personne ne parlait plus le pendjabi à la maison.

Q.19.ENQ : Vos parents et les parents de votre conjoint, habitaient-ils à proximité de votre domicile à ce moment-là ?
R.19.KUL : Non, mes parents et les parents de mon conjoint habitaient très loin. Leurs parents habitaient dans un État qui s'appelle le Pendjab et mes parents habitaient au Delhi. Ce sont des États voisins.

Q.20.ENQ : Comment parliez-vous en général à vos enfants ? Et votre conjoint, comment s'adressait-il/elle aux enfants ? Et comment répondent-ils ? Quelle-s langues [S/R] utilisent les enfants pour communiquer entre frères et sœurs ?
R.20.KUL : Je m'adresse à eux en suédois et mon mari aussi. Nous ne leur parlons qu'en suédois. Ils nous répondent en suédois aussi. Entre les sœurs et le frère, ils ne parlent qu'en suédois.

Q.21.ENQ : Quels contacts avaient vos enfants avec leurs grands-parents ? En quelle-s langue-s les grands-parents parlaient-ils à vos enfants ? [Comment leur parlaient d'autres membres de la parenté, d'autres personnes impliquées dans la garde des enfants ?] Décrivez les relations que vos enfants entretiennent maintenant avec leurs grands-parents ?
R.21.KUL : Mes enfants n'ont pas de contacts avec leurs grands-parents. Ma mère est venue vivre durant quelques mois à Göteborg dans notre maison. C'est la seule personne parmi les grands-parents à avoir eu un contact avec mes enfants. Elle s'adressait à mes enfants en pendjabi, mais c'était dur pour mes enfants. Ils comprenaient, mais ils ne répondaient pas souvent. Il n'y a plus de contact entre mes enfants et les grands-parents. Les enfants veulent communiquer avec eux, mais la langue est une grande barrière. Je me rappelle une anecdote concernant ma mère et ma troisième fille, HAR. Celle-ci avait trois ou quatre ans, donc son problème était qu'elle ne comprenait pas le pendjabi, alors elle parlait toujours en suédois à ma maman. En suédois, on dit *mormor* pour la grand-mère. Donc, elle disait, « *mormor*, apprend parler suédois ». Ma maman lui répondait, « je suis vieillie maintenant, je ne vais pas pouvoir apprendre, tu peux commencer à apprendre le pendjabi ». Ma mère a appris plein de choses en suédois, telles que comment dit-on, "comment ça va", "l'argent", "quel jour es-tu libre". Donc elle a appris certains mots et quelques expressions pour parler avec mes enfants, mais ces derniers n'ont pas appris le pendjabi.

Q.22.ENQ : Et quelle-s langue-s parlaient vos enfants à l'âge préscolaire ? Comment parlaient-ils à leur mère, leur père, leurs frères et sœurs ? Et à leurs grands-parents, leurs cousin-e-s ? Aux enfants des voisins, de vos amis ? Étaient-ils donc plurilingues ? [différences individuelles entre les frères et sœurs ?]
R.22.KUL : Mes enfants ont toujours parlé en suédois avec tout le monde. Ils n'ont pas pu apprendre une autre langue.

Q.23.ENQ : Alliez-vous souvent, en famille, au pays d'origine de vos parents [et/ou des parents de votre conjoint-e], en vacances par exemple ? Où alliez-vous ? Chez qui ? Y allez-vous toujours ? [fréquence ?] Vos enfants, maintiennent-ils des contacts avec des jeunes de leur âge dans ce pays ?
R.23.KUL : Non, on ne va pas souvent en Inde. Une fois tous les cinq ans, je pense. Nous allons en famille chez nos parents et chez les autres membres de la famille. Les enfants communiquent avec ceux qui parlent en anglais en Inde, sinon il n'y a pas de contact pour eux.

Q.24.ENQ : Actuellement, comment/quelle-s langue-s [S/R] parlez-vous (en général) en famille (présence des parents et des enfants) ? Laquelle est la plus utilisée ?
R.24.KUL : Je ne parle qu'en pendjabi avec mes parents et les autres membres de la famille. Quand je suis avec les enfants, il faut que je parle le suédois et le pendjabi pour pouvoir converser avec les deux. En fonction de la personne en face, l'une des deux langues va être plus utilisée.

Q.25.ENQ : Comment décririez-vous les relations avec vos enfants, maintenant qu'ils deviennent adolescents ? Celles entre votre conjoint et les enfants ?
R.25.KUL : Les relations sont bonnes avec les enfants pour moi et mon mari. Nos enfants sont très bien élevés. Ils sont très actifs.

Q.26.ENQ : Quelle importance avez-vous et votre conjoint attaché à l'apprentissage de la LP [S/R] par vos enfants ? Est-ce que vous et votre conjoint étiez d'accord là dessus ?
R.26.KUL : Nous n'avions attaché aucune importance à l'apprentissage de la langue pendjabie. Nous travaillions beaucoup à l'époque et toujours, donc nous n'avons pas eu le temps de transmettre la langue. On rentrait fatigués à la maison et les enfants rentraient fatigués de leurs écoles. Et vu qu'on était fatigué, on a commencé à s'adresser à nos enfants en suédois, car de toute façon, ils nous répondaient en suédois même s'ils comprenaient un petit peu le pendjabi. De cette manière, le suédois s'est imposé comme langue principale de la maison.

Q.27.ENQ : Quels sont les motifs qui vous ont poussé dans cette direction [motivation à l'apprentissage/non-apprentissage : utilité, identité, culture ?]
R.27.KUL : À cause de notre travail, nous n'avons pas de vie sociale. Ma fille ainée peut comprendre le pendjabi parce que ma maman et mon papa sont venus d'Inde et ils parlaient en pendjabi avec mes enfants. Quand les enfants sont jeunes, il est facile de leur transmettre la langue. À cet époque-là, elles arrivaient à articuler en pendjabi, elles comprenaient le pendjabi, mais il n'y a pas en permanence des personnes de notre famille qui puissent leur parler en pendjabi. Si l'on avait continué à parler en pendjabi avec eux, peut-être que cela aurait marché. Donc, je pense que, là, nous avons raté. Pour le retour en Inde, cela pose un problème, car les enfants ne pourront pas s'adapter à cause de la langue.

Q.28.ENQ : Comment vous vous y êtes pris pour faciliter l'apprentissage de la LP par vos enfants ? Les avez-vous inscrits aux cours de langues parentales ?
R.28.KUL : Nous regrettons de n'avoir fait aucun effort pour qu'ils apprennent le pendjabi. Pour les inscrire aux cours de langues maternelles, c'est très compliqué. Quand les autorités à l'école s'aperçoivent que les enfants sont étrangers, c'est-à-dire, qu'ils ne sont pas suédois, chaque étranger a le droit d'apprendre sa langue, ils envoient toujours un formulaire à remplir pour faire une demande d'apprentissage des langues. Le problème était, malgré la demande qu'on a faite pour le pendjabi, que nous ne l'avons pas eu parce que nous habitions à Lerum et là-bas il n'y avait aucun Indien. Alors ils nous disent qu'il faut avoir au moins cinq enfants et comme nous avons quatre enfants, ils n'ont pas pu avoir un enseignant. On a même essayé de les inscrire à Göteborg, mais le pendjabi n'était pas ici non plus. Finalement, ils ont commencé à apprendre l'anglais. Tu vois, les réfugiés politiques qui sont ici, ils n'envoient pas leurs gamins ni à la crèche, ni à l'école maternelle. De plus, ils se parlent entre eux dans leur langue. Comment peux-tu imaginer que les enfants se développent dans ce milieu-là ? Ce que nous faisons à la maison, c'est que nous allumons la radio qui diffuse les programmes en pendjabi toute la journée. J'ai fait annoncer l'anniversaire de ma fille, MAD, à la radio en pendjabi et elle m'a dit qu'ils l'avaient appelée par son nom à la radio.
Q.28.1.ENQ : La radio dans la langue pendjabie ? Elle est diffusée en Suède ?
R.28.1.KUL : Non, non elle l'est en Angleterre. Ils diffusent les programmes en pendjabi partout en Europe, mais ils ont besoin d'argent. Je leur ai donné de l'argent pour qu'ils annoncent aussi notre anniversaire du mariage.

Q.29.ENQ : Comment vos enfants ont-ils réagi à vos pratiques langagières lorsqu'ils étaient petits, adolescents ? [accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes]
R.29.KUL : Mes enfants n'ont aucun problème pour apprendre plusieurs langues ou bien notre langue maternelle.

Q.30.ENQ : Si c'était à refaire, feriez-vous – et votre conjoint – la même chose ou changeriez-vous ? Que changeriez-vous ? [le cas échéant] Qu'est-ce qui vous a fait changer d'opinion, de souhait par rapport aux langues ?
R.30.KUL : Si c'était à refaire, je ferais tout pour qu'ils apprennent à parler notre langue maternelle. Le problème c'est que je n'ai pas de temps libre ni l'opportunité de leur transmettre ma langue maternelle. Je sais qu'ils veulent aussi apprendre et parler. Maintenant, c'est trop tard.

Q.31.ENQ : Craignez-vous que vos enfants, une fois adultes, puissent avoir quelque chose à regretter par rapport à leur éducation langagière ?
R.31.KUL : Mes enfants regrettent déjà de ne pas pouvoir reçu l'éducation ou l'apprentissage de notre *native language*. Les filles nous le reprochent et mon garçon, le plus petit, qui a dix ans, va me le reprocher, plus tard, comme ses sœurs.

Q.32.ENQ : Est-ce que vous pensez que les grands-parents vous feraient des reproches si leurs petits-enfants ne les comprenaient pas ou ne leur parlaient pas en LP ?
R.32.KUL : Les grands-parents nous ont déjà reproché plusieurs fois le manque de communication entre eux et mes enfants.

Q.33.ENQ : Selon vous, comment vos enfants savent-ils aujourd'hui la LP [S/R] ? [comprendre, parler, lire, écrire] [explorer pour chaque enfant individuellement, différences entre frères et sœurs ?]
R.33.KUL : Ils ne savent pas du tout communiquer. Je pense que JES a une compétence en compréhension orale, mais je ne pense pas que ce soit très élevé non plus. Je pense aussi à quoi bon leur faire apprendre, ils ne vont jamais aller en Inde pour y habiter.

Q.34.ENQ : Est-ce que vous voudriez que vos enfants apprennent à leurs enfants la langue de vos parents ? Ou bien est-ce que vous pensez que cela n'a plus vraiment de sens ?
R.34.KUL : Je préfèrerais qu'ils enseignent à leurs enfants la langue de mes parents. Mais vu qu'ils n'ont pas appris la langue, ça me semble difficile. Cela va me paraitre bizarre de parler avec mes petits-enfants dans une autre langue que ma langue maternelle. Mes enfants vont apprendre le pendjabi et le suédois, alors, si leurs enfants parlent le suédois, cela va aller, je peux communiquer. Mes enfants ne sont pas à l'aise quand ils ne comprennent pas lorsque je parle avec toi dans les langues indiennes. Ce ne sera pas le cas avec leurs enfants. Et ensuite, je pense qu'il n'y aura plus de contact avec l'Inde pour leurs enfants, car c'est seulement la langue qui nous indique nos origines. Quand je vais en Inde, je suis contente de pouvoir parler en pendjabi et en hindi, je suis sensible à ça, mais, par contre, cette sensibilité ne se trouve pas chez mes enfants.

Q.35.ENQ : Certains disent qu'on ne peut se sentir indien si on ne parle pas les langues indiennes. Qu'en pensez-vous ?
R.35.KUL : Oui, je suis d'accord. Parlant en hindi ou en pendjabi, on a une forte sensation de filiation à une communauté indienne. Nous pouvons exprimer nos opinions plus facilement, mais les enfants n'ont jamais compris ça. S'ils ne comprennent pas la langue, ils ne vont pas non plus comprendre comment les Indiens se comportent, se parlent et quels sont leurs idéologies. Par exemple, quand nous sommes allés en Inde, il faut insister auprès des invités pour qu'ils mangent bien, alors mes enfants pensent que nous sommes un peu fous. Pourquoi nous forçons nos invités à manger alors qu'ils ne veulent pas manger ? Je leur explique que c'est une manière, une coutume en Inde.

Q.36.ENQ : Quel rapport avez-vous avec la/les langue-s de vos parents ? Jusqu'où est/sont-elle(s) la vôtre ?
R.36.KUL : La langue de mes parents est ma langue maternelle. Grâce à mon mari, nous communiquons dans cette langue.

Q.37.ENQ : Quel rapport avez-vous avec le pays d'origine de vos parents ? Comment vous sentez-vous lorsque vous y séjournez ? Que pensez-vous de la vie là-bas, des gens, de vous parmi eux ? Pourquoi ? Cela a-t-il changé au cours de votre vie ? Dans quelle mesure ?
R.37.KUL : Je ne suis pas en contact avec mon pays d'origine. Oui, je parle au téléphone avec les membres de la famille. C'est bien d'y retourner pour visiter, mais je ne pense pas y retourner définitivement.

Q.38.ENQ : Vos choix en matière de langues au sein de la famille ont-ils trouvé un écho favorable au sein de votre parenté, à l'école ? Ou bien ont-ils fait l'objet de discussion, opposition ouverte, larvée ?
R.38.KUL : Il n'y avait pas d'opinion favorable de la part des autres membres de la famille. Nous avons essayé de transmettre la langue, mais cela n'a pas marché.

Q.39.ENQ : Comment le maintien de la LP a-t-il été évalué par les enseignants de vos enfants ? [encouragement, découragement]
R.39.KUL : Les enseignants savent que le pendjabi n'a pas été appris par mes enfants.

Q.40.ENQ : D'après vous, dans quelle mesure les différentes langues que vous et vos enfants connaissez leur sont utiles ? Pourquoi ?
R.40.KUL : Moi, avec les langues indiennes telles que le pendjabi, l'hindi et l'anglais, je peux communiquer en Inde et avec la langue suédoise, cela me permet de communiquer en Suède au travail. Pour mes enfants, la langue suédoise est leur langue maternelle et avec l'anglais ils peuvent communiquer soit en Inde, soit ici, ou à l'étranger. Les trois filles ont pris l'espagnol aussi comme une matière parmi des langues étrangères à l'école. L'ainée a tout d'abord pris le français, mais c'était dur pour elle de continuer à apprendre le français et donc elle a pris l'espagnol. Les deux autres apprennent toujours l'espagnol à l'école. Le cadet apprend l'anglais maintenant, et après deux ans, il pourra opter pour une autre langue européenne qu'il aimerait apprendre.

Q.41.ENQ : Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants aient l'occasion d'apprendre ou de perfectionner ?
R.41.KUL : Le pendjabi. J'ai remarqué que dans quelques familles à Göteborg, les enfants communiquent avec leurs parents en pendjabi, mais entre eux, ils ne parlent qu'en suédois.

Q.42.ENQ : Si vous comparez avec le temps où vous étiez enfant, vous rappelez-vous quelle attitude manifestaient vos parents envers les langues parlées en famille et envers le bilinguisme, voire plurilinguisme ?
R.42.KUL : Mes parents m'ont toujours encouragée à apprendre plusieurs langues. Ils ont insisté sur le fait d'écrire avec une belle écriture dans toutes les langues. Mon frère cadet se faisait taper par les parents et moi je recevais cinq roupies comme un prix, donc moi et mon frère, on se disputait beaucoup.
Q.43.ENQ : Vos enseignants à l'époque, comment réagissaient-ils à l'origine de vos parents et à votre bi-/plurilinguisme ? Et vos

amis/copains ? C'était apprécié ou au contraire mal vu ?
R.43.KUL : À l'école tous mes amis avaient la même compétence dans deux ou trois langues.

Q.44.ENQ : L'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, ça t'es égal ?
R.44.KUL : Cela me fait plaisir, et de comprendre et de pouvoir parler aux gens de différentes langues.

Q.45.ENQ : Aujourd'hui selon vous, est-ce fréquent parmi les jeunes d'être bilingue ? C'est important ? Avez-vous parmi vos copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.45.KUL : C'est très fréquent de parler plus d'une langue. Dans la génération de ma fille, les enfants savent très bien parler en anglais. Mais ce n'était pas comme ça, je veux dire il y a quinze ans, les gens ne parlaient pas tellement en anglais. Aujourd'hui, la jeune génération peut aller visiter facilement plusieurs pays en Europe, et donc ils ont besoin d'une langue pour pouvoir communiquer et c'est l'anglais. Ils aiment aussi les séries ou les programmes en anglais à la télévision. Maintenant, les gens envoient leurs enfants en voyage afin d'apprendre ou de perfectionner l'anglais, soit en Angleterre, soit aux États-Unis. Avant, les gens ne sortaient pas trop, ils ne visitaient que les pays scandinaves, mais grâce à la globalisation les gens peuvent aller très loin.

Q.46.ENQ : Si vous mettiez les langues que vous connaissez par ordre d'importance pour vous, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue suédoise est la plus importante ? Pourquoi la langue hindie est la moins importante ? Quelle-s langue-s aimeriez-vous encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ? Où est-ce que vous vous voyez dans dix ans ?
R.46.KUL : La langue la plus importante pour moi est le suédois, le pendjabi, l'anglais et l'hindi. J'aimerais perfectionner le pendjabi. J'aimerais apprendre à le lire. Je ne sais ni lire ni écrire le pendjabi. J'ai appris à écrire mon nom en pendjabi (RIRES), je m'exerce parfois ici à la caisse à écrire et à lire le pendjabi. J'ai un petit manuel que j'ai ramené d'Inde. Le suédois est le plus important, car c'est la langue de mon travail. Pour l'hindi, cela me sert à rien maintenant, toi tu es ici donc je parle en hindi. Dans dix ans, je me vois en Suède.

Q.47.ENQ : Quelle profession exerciez-vous dans votre pays d'origine ?
R.47.KUL : J'étais étudiante en Inde.

Q.48.ENQ : Aviez-vous des connaissances de la langue suédoise avant que vous soyez en Suède et des connaissances sur le pays en général ? Avez-vous le souvenir de votre premier contact avec la langue suédoise et de son apprentissage ?
R.48.KUL : Non, je n'avais jamais entendu parler de la Suède ou de la langue suédoise. Lors de notre rencontre au début du mariage en Inde, mon mari avait une crème pour les mains, ah oui celle-ci, je me rappelle très bien, alors il me disait de lire le suédois, il m'a dit « regarde, c'est écrit en finnois, en bas en suédois et tout en bas en norvégien », alors j'ai lu le suédois comme je pouvais. Il m'a dit que je pourrai apprendre facilement. C'était mon premier contact. Après, j'ai remarqué que mon mari mélangeait les mots suédois et les mots anglais. Par exemple, il disait le mot anglais *parking* comme *parkering*. Je me suis dit qu'il ne sait même pas parler en anglais bien qu'il vive à l'étranger. (RIRES). Quand je suis arrivée en Suède, je me suis dit que, non, il avait raison. Alors, si je dis quelque chose ou si je mélange l'hindi avec le suédois, il ne faut pas que tu penses que j'ai fait une faute, ce serait simplement un mot suédois.

Q.49.ENQ : Y a-t-il une évolution dans votre vie professionnelle ? Quelles sont des langues qui sont parlées sur le lieu de travail ?
R.49.KUL : Le travail que j'ai fait avant de travailler dans notre magasin est celui d'assistante à l'accueil à l'hôpital. J'ai eu beaucoup de problèmes en ce qui concerne la langue. Tout le monde parlait en suédois. Un enfant quand il parle, il a une façon différente de parler, tandis qu'un vieux a une autre façon de parler. Après j'ai arrêté d'y travailler, j'ai été virée puis j'étais enceinte d'HAR donc, j'ai une expérience de travail seulement à l'hôpital.

Q.50.ENQ : Parlez-moi de votre vie quotidienne, quel sont vos loisirs et quelles sont les langues que vous parliez lors de vos activités, loisirs et votre vie de tous les jours et quelle est la place de votre langue d'origine ?
R.50.KUL : Je vais au temple et je fais la cuisine là-bas pour les gens qui viennent manger. Sinon, à l'occasion de l'anniversaire de mes enfants, on invite des gens. La langue qui prend le plus de place dans ma vie est la langue suédoise, et la langue pendjabie est limitée à quelques mots ou juste avec mon mari.

Q.51.ENQ : Vous avez dit à plusieurs occasions que votre langue maternelle est le pendjabi, mais en même temps vous racontez comment vous voulez le perfectionner. Pouvez-vous dire en quoi cela distingue la langue pendjabie de votre pendjabi de Delhi ?
R.51.KUL : Le pendjabi du Pendjab, je ne connais pas. Alors les gens du Pendjab me regardent comme s'ils ne comprenaient rien. Le pendjabi que j'ai appris à Delhi ou dans les alentours est différent. Les gens du Pendjab ici sont complètement analphabètes, et quand je suis arrivée ici, je m'en suis rendue compte. Une femme m'a fait des sales commentaires au gouroudwara, je l'ai pris très mal, j'étais toute rouge. Je n'avais pas trop bien compris, car je ne comprenais pas le pendjabi ce qu'elle disait, parce que je suis du Delhi. Mais j'ai compris qu'il y avait quelque chose de mauvais pour moi, qu'elle parlait dans une langue, je ne sais pas laquelle.

Q.52.ENQ : Pourquoi avez-vous envoyé les enfants dans une école suédoise et non pas dans une école anglaise ? Sont-ils tous allés à la même école ?
R.52.KUL : Déjà, il était impossible de transmettre notre langue native et puis pour l'anglais il y a plein de choses qu'il faut prendre en compte avant de choisir l'école. L'endroit où l'on vit, c'est là qu'il faut avoir beaucoup d'interactions avec les enfants. Il n'y avait pas d'école en anglais dans les endroits où on a vécu en Suède. Si nous les envoyons loin dans une école, il faut aussi faire l'effort de les amener et de les chercher tous les jours. Et puis, les enfants vont venir là-bas de loin aussi. Ici, chaque quartier est découpé pour avoir ses propres écoles. C'est bien si les enfants veulent jouer ensemble, sinon ils ne vont pas connaitre les enfants de leur quartier et il faut appeler les parents de leurs amis s'ils ont le temps de venir pour que les enfants jouent ensemble. Quand on était à Göteborg, ils étaient à la même école, mais il y a un écart d'âge entre les deux grandes filles et les deux derniers. Après, quand on a déménagé à Lerum, HAR et HAM sont allés à la même crèche, mais HAM va maintenant dans une école privée et HAR dans une école publique. En tout cas, ils ont tous reçu leur éducation dans une école où la scolarisation est en suédois.

Q.53.ENQ : Vos enfants ont-ils des amis indiens ou plutôt suédophones ?
R.53.KUL : Ils n'ont aucun ami indien, car nous avons toujours vécu loin ou dans des endroits où il n'y avait pas de familles indiennes. Si l'on va au temple, il y a des enfants, mais il n'y a pas d'interaction avec les miens, je ne sais pas pourquoi. C'est vrai

aussi que nous ne les avons pas non plus encouragés à voir et à fréquenter d'autres gamins indiens. En ce qui concerne les suédophones, nous, les migrants avons tendance à contrôler nos enfants à partir de treize ou quatorze ans quand ils sont en cinquième ou en quatrième. Ceci dit nous n'autorisons pas nos enfants à sortir avec les suédophones, car leur façon de faire la fête n'est pas permise dans notre culture ou, par exemple, trop tôt pour les enfants. Par exemple, quand les suédophones sortent, ils commencent à boire de l'alcool très jeunes et commencent à faire des choses qui ne sont pas permises dans notre culture. Les parents suédois n'aiment pas prendre la responsabilité de leurs enfants, par exemple ils vont donner la liberté à leurs enfants de faire ce qu'ils veulent. Nous, les étrangers, on ne boit pas comme ça à la maison et nous sommes très protecteurs pour nos enfants. Les enfants n'ont pas le droit de boire de l'alcool ou de fumer une cigarette avant dix-huit ans en Suède, mais il y en a beaucoup qui viennent ici et ils m'agressent si je leur demande leur âge.

Annexe 28 : FAM D - Entretien avec le premier enfant (JES)

Lieu : Dans le magasin de la famille à Göteborg.
Date d'enregistrement : Le 23 octobre 2008.
Langue d'entretien : Anglais.
Participants : JES, ENQ.

Q.1.ENQ : Où habitais-tu quand tu étais petite ?
R.1.JES : Quand j'étais petite, j'habitais avec mes parents à Göteborg.

Q.2.ENQ : As-tu des frères et sœurs ? Si oui, comment s'appellent-ils et quel âge ont-ils/elles ?
R.2.JES : Oui. Nous sommes trois sœurs et un frère. Mes sœurs s'appellent MAD et HAR et mon frère s'appelle HAM. Mes sœurs ont dix-neuf et quinze ans, alors que mon frère n'a que dix ans.

Q.3.ENQ : Qui s'occupait de toi et de tes sœurs et de ton frère quand vous étiez petits, si vos parents travaillaient ? Tes grands-parents, les voyais-tu souvent ?
R.3.JES : Mes parents ont invité ma grand-mère, la mère de ma mère pour qu'elle s'occupe de moi. Ma mère s'est également occupée de nous et ensuite on a été pris en charge par la crèche et les écoles pendant la semaine. Les grands-parents habitent en Inde et nous allons très peu en Inde.

Q.4.ENQ : Comment ta mère, ton père te parlaient-ils quand tu étais petite ? [en langues régionales, standards] Et tes grands-parents ? Tes frères et sœurs ? Les autres membres de la parenté ?
R.4.JES : Quand j'étais très petite, c'est-à-dire jusqu'à quatre ou cinq ans, ils s'adressaient à moi en pendjabi, mais après quand ils ont commencé à travailler, ils ont commencé à me parler en suédois. Ils savent comment parler le suédois, mais je pense que je peux parler un peu mieux qu'eux. Je dirais qu'ils parlent bien, mais pas autant que nous (i.e. les enfants). Mes grands-parents m'ont toujours parlé en pendjabi. Entre frères et sœurs on parle tous en suédois, et depuis quelques années, je parle en espagnol avec mes sœurs pour pratiquer et pour nous amuser un peu.

Q.5.ENQ : Et comment ces personnes se parlaient-elles entre elles ?
R.5.JES : Mes parents se parlent entre eux et avec leurs parents en pendjabi. Mes sœurs et mon frère se parlent en suédois.

Q.6.ENQ : Comment/En quelles langues as-tu parlé à toutes les personnes [mentionnés ci-dessus] quand tu étais petite ?
R.6. JES : Avant, quand j'étais petite, je répondais en pendjabi, jusqu'à cinq ans, mais ma prononciation n'était pas terrible en pendjabi, donc j'ai arrêté de le parler. Je leur réponds à tous en suédois maintenant et je ne parle pas beaucoup avec mes grands-parents.

Q.7.ENQ : As-tu déménagé, en changeant de ville, de pays ? [avec quelles répercussions éventuelles sur l'usage des langues ?]
R.7.JES : Nous avons toujours vécu à côté de Göteborg. Avant nous habitions à Bergsjön, il y a beaucoup d'immigrants là-bas et après nous avons déménagé à Lerum.

Q.8.ENQ : Quels sont tes loisirs ? [sports, musique, copains, animaux domestiques, jeux, lecture, . . .] Quels sont tes programmes préférés à la télé, quelles chaines TV regardes-tu, quels genres de films regardes-tu, quels sont tes livres/BD/revues préféré-e-s, à quels jeux joues-tu, quels sites Internet visites-tu, etc. ?
R.8.JES : J'aime sortir avec mes amis et mes sœurs, je joue au tennis, mais je préfère aller à la gymnastique si je le peux. Je regarde des programmes en anglais à la télé. Les programmes en suédois ne sont pas terribles, donc avec mes sœurs et mon frère, on ne les regarde pas beaucoup. Mes programmes préférés à la télévision sont *Family Guy* et *South Park*. Je ne navigue pas beaucoup sur Internet. Je ne lis que des revues de mode, telles que *Cosmopolitain*, etcétéra.

Q.9.ENQ : Qui sont tes meilleur-e-s copains/copines ? Où les as-tu connus ? Que faites-vous ensemble ?
R.9.JES : Je n'ai pas vraiment de meilleurs amis. Mes amis, je les ai connus surtout à mon école ou à la fac. J'aime bien sortir avec eux.

Q.10.ENQ : Est-ce que tes copains savent que tu parles une autre langue que le suédois ? [le cas échéant] Que pensent tes copains du fait que tu connaisses une ou des langues indiennes ?
R.10.JES : Oui, ils savent que je peux parler le pendjabi, mais je ne le parle pas devant eux.

Q.11.ENQ : Quelle école fréquentes-tu ? Depuis quand ? Quelle classe fréquentes-tu ? Quelle est ta matière préférée ? Quelles langues apprends-tu à l'école ? Cela te plait-il ?
R.11.JES : J'ai fini l'école. Je prépare un concours pour l'école de médecine. J'aimerais bien être une docteure dans l'avenir. À l'école, j'avais appris l'anglais et l'espagnol. Il y avait un cours spécial pour le pendjabi pendant quelque temps, mais cela n'a pas marché je crois, par manque d'étudiants ou manque d'organisation, me semble-t-il. Au fait, il y avait des cours de pendjabi au Gouroudwara, mais ce n'était que pour les jeunes enfants.
Q.12.ENQ : T'arrive-t-il parfois de mélanger plusieurs langues ? Comment ? Quand tu parles avec qui ? [copains, membres de la

famille] Qu'en penses- tu ?
R.12.JES : J'emprunte beaucoup de mots à l'anglais quand je parle le suédois, car je pense qu'il n'y a pas assez de vocabulaire dans la langue suédoise pour s'exprimer. Je pense que c'est bien de mélanger toutes les langues, car cela nous aide à pratiquer chacune d'elles.

Q.13.ENQ : En général, comment t'entends-tu avec tes parents ? Tes frères et sœurs ? Tes grands-parents ?
R.13.JES : Je m'entends très bien avec mes parents, mes sœurs et mon frère. Et avec mes grands-parents aussi.

Q.14.ENQ : Comment/En quelle(s) langue(s) [standard/régionale(s)] te parlent ton père et ta mère en général ? Et tes frères et sœurs, tes grands-parents ? Et comment leur parles-tu ? Pourquoi ?
R.14.JES : Mes parents s'adressent à moi en suédois. Je leur réponds en suédois aussi. Avec mes sœurs et mon frère, on se parle en suédois aussi, mais mes grands-parents me parlent en pendjabi. Je réponds à mes grands-parents en anglais ou un peu en pendjabi, mais il n'y a pas de communication entre nous à cause de la langue. Avec ma famille, c'est très facile, car nous parlons tous en suédois.

Q.15.ENQ : Y a-t-il des situations exceptionnelles dans lesquelles vous communiquez en d'autres langues ? À quelles occasions ?
R.15.JES : Nous communiquons en anglais lorsque nous sommes en Inde devant les autres, car ils ne vont pas comprendre le suédois. Lors des vacances en dehors de la Suède, il nous arrive de communiquer en anglais.

Q.16.ENQ : Où allez-vous, toi et tes parents pendant des vacances ? Où as-tu passé les vacances l'an dernier ? Qu'as-tu fait ? C'était exceptionnel ou c'est une destination/activité fréquente ? Combien de fois par an ? Avec qui, chez qui ? As-tu de la famille, des jeunes de ton âge là-bas ? Es-tu quelquefois allé seul chez quelqu'un ? Quelle-s langue-s parles-tu quand tu es là-bas ? Aimes-tu y aller ? Pourquoi ?
R.16.JES : Pendant les vacances nous partons en Inde avec toute la famille. Mais nous n'y allons pas très souvent. On habite chez les parents de mon père. Je vais souvent à Londres avec mes amis et aussi avec mes sœurs pendant les vacances. J'aimerais aller en Australie. Je suis allée à Londres pendant mes vacances l'année dernière avec mes amis. Et ensuite, nous sommes allés à Stockholm. Nous sommes sortis et nous avons fait des courses. Je préfère aller dans un pays anglophone pour pratiquer mon anglais. En Inde, nous ne parlons pas beaucoup avec les gens du pays, car nous ne parlons ni pendjabi, ni hindi. Je comprends le pendjabi, mais je ne le parle que très peu. Je parle un peu en anglais avec eux. Quand je vais à Londres, j'ai remarqué que l'on n'a pas vraiment besoin de parler en anglais tout le temps. On peut parler le suédois entre nous, c'est-à-dire entre les amis ou entre sœurs et puis dans les magasins, ce n'est que la forme de politesse qui est utile comme *hi*, *hello* et *thanks*. Parfois, les gens du pays vous parlent, mais ce n'est pas très habituel.

Q.17.ENQ : Tes parents, ont-ils établi des règles au sujet de l'usage des langues à la maison/en famille ? Lesquelles ?
R.17.JES : Non, mes parents n'ont pas établi de règle au sujet de l'usage des langues au sein de la famille.

Q.18.ENQ : À ton avis, quelle importance attachent ton père et ta mère au fait de parler le pendjabi ? Et ta grand-mère, ton grand-père ?
R.18.JES : Je pense que mes parents n'attachent aucune importance à ce que nous, les enfants, parlions le pendjabi ou pas. Pour mes grands-parents, cela était très important.

Q.19.ENQ : Si tu parles le pendjabi [S/R], est-ce que tu penses que tu as un accent ? [Le cas échéant] Est-ce qu'on te le fait remarquer ? [qui, comment ?] Cela te dérange d'avoir un accent ?
R.19.JES : Quand je parle le pendjabi, je sais que j'ai un problème avec ma prononciation, ou on peut dire que j'ai un très fort accent. J'ai donc honte de parler le pendjabi et je ne le parle plus. Je le comprends très bien, aussi bien que l'hindi.

Q.20.ENQ : Est-ce que l'usage de plusieurs langues dans ta vie quotidienne t'ennuie, te fait plaisir, t'est égal ?
R.20.JES : Cela ne m'embête pas du tout, c'est un plaisir de parler plusieurs langues. C'est bien d'être bilingue, car cela stimule le cerveau et c'est bien aussi quand nous cherchons un emploi.

Q.21.ENQ : Aujourd'hui selon toi, est-il fréquent parmi les jeunes d'être bilingue ? Est-ce important ? As-tu parmi tes copains, des jeunes bilingues, trilingues ou est-ce plutôt une exception ?
R.21.JES : Oui. C'est très important. Mes amis sont tous bilingues. Il y en a beaucoup qui parlent une autre langue européenne, en plus de l'anglais.

Q.22.ENQ : Est-ce que tes enseignants savent que tu parles [le cas échéant] une autre langue que le suédois ?
R.22.JES : Oui, je pense qu'ils savent que je parle une autre langue que le suédois, mais je n'en suis pas vraiment sure.

Q.23.ENQ : Selon toi, que pensent tes enseignants du fait que tu connaisses le pendjabi ? [prestige, curiosité, indifférence]
R.23.JES : Les enseignants savent que je suis d'Inde et ils pensent que je parle le pendjabi à la maison, sauf que je ne le parle pas du tout.

Q.24.ENQ : Si tu mettais les langues que tu connais par ordre d'importance pour toi, cela donnerait quoi ? Pourquoi la langue anglaise est-elle la plus importante ? Pourquoi la langue suédoise est-elle la moins importante ?
R.24.JES : Je pense que l'anglais est très important pour moi, et ensuite, il y a le pendjabi et en dernier je mettrais le suédois. Je parle déjà le suédois et je le connais très bien donc il n'est plus important pour moi. L'anglais est une langue importante pour ma carrière, je veux aller étudier la médecine en Pologne et j'aimerais travailler ailleurs.

Q.25.ENQ : Quelle-s langue-s aimerais-tu encore apprendre ou perfectionner ? Pourquoi ?
R.25.JES : Je préfèrerais apprendre le pendjabi pour pouvoir mieux le parler.

Q.26.ENQ : Comment est-ce que tu te vois dans 10 ans : où habites-tu, que fais-tu, quelles langues parles-tu ?

R.26.JES : J'espère vivre en Angleterre ou aux États-Unis ou en Arabie Saoudite. Je veux être une docteure et je veux utiliser l'anglais dans ma carrière. Je ne veux pas vivre en Suède. Je veux gagner de l'argent

Q.27.ENQ : Est-ce que tu es en contact avec les autres Indiens de ton âge ? Parles-tu avec tes cousins qui sont en Inde ou ailleurs dans le monde ?
R.27.JES : Je sais qu'ils existent et je les vois aussi au gouroudwara, mais je ne suis pas du tout en contact avec eux. Non, je ne suis pas contact avec mes cousins non plus.

Q.28.ENQ : Quand vous allez au gouroudwara, les prêtres te parlent en pendjabi ?
R.28.JES : Non, ils me parlent en suédois, mais entre eux ils se parlent en pendjabi.

Q.29.ENQ : Pourquoi n'avez-vous pas appris à parler le pendjabi à la maison ?
R.29.JES : Quand j'étais petite, mes parents me parlaient en pendjabi, mais dès qu'ils ont commencé à travailler tous les deux, ils ont commencé à me parler ou à nous parler en suédois. Cela est dû à la fatigue au travail, ils rentraient tous les soirs très fatigués et pour communiquer ce n'était possible que dans la langue suédoise puisque nous les enfants étions à l'aise dans cette langue. C'est devenu une habitude pour nous, et nous leur reprochons toujours de ne pas nous l'avoir appris (le pendjabi). Ils s'en fichent et ils pensent que nous n'avons plus besoin de l'apprendre.

Q.30.ENQ : Penses-tu que tu es une Suédoise ou bien une Indienne ?
R.30.JES : Non, non je ne pense pas être une Suédoise cent pour cent ou une Indienne à cent pour cent. Je suis mélangée. Je me ressens un peu plus suédoise qu'indienne, car je connais mieux la culture et langue de ce pays, mais là encore pas à cent pour cent.

Résumé

Ce travail de recherche s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire – monographique, ethnographique et sociolinguistique avec une dimension longitudinale. Il tente de décrire de manière approfondie les pratiques langagières familiales de quatre familles indiennes immigrantes installées dans quatre pays européens : la France, la Suède, la Norvège et la Finlande. Cette étude cherche également à cerner les enjeux des politiques linguistiques familiales, domaine dans lequel peu de recherches ont été entreprises et qui, de ce fait, reste à développer. Par ailleurs, les idéologies et attitudes concernant les langues se traduisent dans les décisions prises par les chefs de la famille, les parents, qui privilégient l'apprentissage de telle ou telle langue, pour eux-mêmes et surtout pour les enfants. Au plan macro, la politique linguistique nationale de chacun des pays concernés par notre étude est évoquée, y compris celle de l'Inde, avec un centrage sur la politique linguistique éducative et les modalités d'enseignement des langues migrantes. Le plurilinguisme des participants est analysé avec la notion de répertoire multilingue au sein duquel les compétences langagières sont segmentées par domaine. Les notions d'espace, de contexte, de mobilité, d'échelle, de polycentralité et d'ordres d'indexicalité ont été convoquées pour pouvoir appréhender ces compétences. La transmission linguistique intergénérationnelle est abordée par le biais d'une analyse critique de la politique linguistique familiale et nationale ainsi que la question de l'incidence du legs des valeurs culturelles et linguistiques du pays d'origine (ou de son absence) sur la construction de l'identité de la deuxième génération. L'apport principal de cette thèse est de porter un regard sur les questions de langues en lien avec la migration qui ne s'inscrit pas dans la perspective des pays d'accueil, mais celle des migrants eux-mêmes.

Mots clés : Pratiques langagières familiales, Politiques linguistiques familiales et nationales, Immigrants indiens en France, Suède, Norvège et Finlande, Répertoire multilingue segmenté, Transmission linguistique intergénérationnelle, Mobilité, Polycentralité, Stress d'identité.

Titre de la thèse en anglais

A sociolinguistic and ethnographic case study of four Indian immigrant families in Europe : Language practices and national & family language policies

Abstract

This research is part of a multidisciplinary approach - . monographic, ethnographic, sociolinguistic, and includes a longitudinal dimension. It attempts to expound the language practices of four Indian immigrant families settled in four European countries : France, Sweden, Norway and Finland. This study also seeks to identify issues of family language policies, a domain where little research has been undertaken and therefore, remains to be developed. Moreover, ideologies and attitudes about languages are reflected in decisions taken by the heads of the household, who manifest a special penchant for a specific language, for themselves and in particular, for their children. At the macro level, the national language policy of each country in our study is discussed, including that of India, with a focus on language education policy and on the teaching of immigrant languages in schools. The plurilinguism of participants is analyzed with the concept of multilingual repertoire, in which language competencies are truncated by specific domains. The concepts of space, context, mobility, scale, polycentrality and orders of indexicality were raised in order to understand and sift the truncated verbal repertoire. Intergenerational language transmission is examined through a critical analysis of national and family language policies ; the question of the effect of the legacy of cultural and linguistic values of the country of origin (or the absence of such transmission) on the construction of the identity of the second generation are equally reviewed. The main contribution of this thesis is to take a look at language issues related to migration from the immigrants' own perspective rather than the perspectives of their host countries.

Keywords : Family language practices, national and family language policies, Indian immigrants in France, Sweden, Norway and Finland, truncated multilingual repertoire, intergenerational language transmission, mobility, polycentrality, Identity stress.

Discipline

Sciences du langage spécialité Linguistique, sociolinguistique et acquisition du langage

Intitulé et adresse du laboratoire

Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues étrangères et maternelles (Lidilem- EA 609) – Université Grenoble III – BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9