



HAL
open science

La transmission des langues d'origine dans les familles récemment immigrées en France : pour une prise en compte de l'héritage plurilingue

Anissa Benzaoui, Machteld Meulleman

► To cite this version:

Anissa Benzaoui, Machteld Meulleman. La transmission des langues d'origine dans les familles récemment immigrées en France : pour une prise en compte de l'héritage plurilingue. Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe - Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa, Mannheim Conference Series, pp.61-84, 2023, Mannheim Conference Series, 10.25521/maconf.2023.268 . hal-04311393

HAL Id: hal-04311393

<https://hal.science/hal-04311393>

Submitted on 1 Dec 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

La transmission des langues d'origine dans les familles récemment immigrées en France : pour une prise en compte de l'héritage plurilingue

Anissa Benzaoui / Machteld Meulleman

Abstracts

This paper deals with the transmission of immigration minority or heritage languages in France. First, we bring to light a bilingual bias in the research on immigration languages which continues to represent ideal immigrant speakers as bilingual people maintaining their minorized heritage language on the one hand and speaking the official state language of their host society on the other hand. There is, however, no reason to believe that immigrants who often come from countries known to be highly multilingual should have been monolingual before their arrival. Then, we present a small case study on two extra-European families that recently arrived in France, one coming from Tchad and the other from Turkey. Based on semi-structured interviews, our empirical study predominantly reveals a great heterogeneity of language repertoires, ideologies and communication choices between and within both families. The One Person One Language approach is clearly not relevant and the parents report using varied and evolving linguistic strategies when interacting with their children, who have all developed unbalanced language repertoires in several of their parents' heritage languages. Thus, our study calls for more diverse and explicitly multilingual research approaches to immigrant language speakers.

Dieser Beitrag behandelt die Sprachübertragung von Minderheitensprachen oder Herkunftssprachen von ZuwanderInnen in Frankreich. Im ersten Teil des Beitrags erörtern wir das Bilingualismus-Vorurteil, das die Forschung über MigrantInnensprachen kennzeichnet: Dieses geht von idealen zweisprachigen MigrantInnen aus, die einerseits ihre minorisierte Herkunftssprache bewahren und andererseits die offizielle Landessprache ihres Aufnahmelandes beherrschen. Es gibt jedoch keinen Grund zu der Annahme, dass ZuwanderInnen, die oft aus bekanntermaßen hochmehrsprachigen Ländern kommen, bei ihrer Ankunft einsprachig sein müssen. Im zweiten Teil legen wir eine kleine Fallstudie über zwei außereuropäische Zuwandererfamilien vor, die kürzlich in Frankreich angekommen sind, eine aus dem Tschad und die andere aus die Türkei. Unsere empirische Studie mittels teilstrukturierter Befragungen zeigt insbesondere eine große Heterogenität der sprachlichen Repertoires, der Ideologien und des Sprachwahlverhaltens zwischen und innerhalb der beiden Familien. Der „One-Parent-One-Language“-Ansatz ist offensichtlich nicht relevant; die Eltern berichten, dass sie im Laufe der Zeit eine Reihe von Sprachwahlmustern kombinieren, die sie mit ihren Kindern praktizieren, die alle unausgewogene Sprachenrepertoires entwickelt haben, die mehrere der Herkunftssprachen ihrer Eltern kombinieren. Unsere Studie zeigt die Notwendigkeit, bei der Forschung zu MigrantInnensprachen auf vielfältigere und ausdrücklich mehrsprachige Forschungsansätze zurückzugreifen.

Keywords

langues d'immigration, transmission familiale, communication familiale, répertoires plurilingues déséquilibrés, intercompréhension, bilinguisme, plurilinguisme

Biographies

Doctorante à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, **Anissa Benzaoui** a obtenu une licence de langue et littérature française à l'Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algérie), puis un master en plurilinguisme et français langue étrangère à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Elle a intégré le Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues et la Pensée (CIRLEP) et rédige actuellement une thèse sur les langues d'immigration. Elle s'intéresse notamment à l'attrition linguistique, aux compétences partielles, ainsi qu'aux stratégies de communication plurilingues.

Docteure en philologie romane à l'Université de Gand en Belgique, **Machteld Meulleman** a enseigné la communication multilingue à la Vrije Universiteit Brussel et est actuellement maîtresse de conférences à l'Université de Reims Champagne-Ardenne en France. Ses recherches portent sur la linguistique française, notamment dans une perspective comparative et variationniste, ainsi que sur les pratiques d'intercompréhension dans la communication multilingue et la didactique du plurilinguisme.

1 Introduction

En termes de présence de langues endogènes, l'Europe est bien connue pour être le continent le moins plurilingue tout en comptant paradoxalement un grand nombre de langues officielles (cf. Ethnologue). L'Union européenne se caractérise en effet par une célébration de sa diversité linguistique et mène à cet effet une politique souhaitant protéger non seulement ses langues nationales en favorisant leur usage et apprentissage, mais également ses langues régionales et minoritaires, ce qui a mené en 1992 à la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ». Cependant, les langues minoritaires en question ne concernent que des langues n'ayant pas de statut officiel mais étant traditionnellement présentes sur le territoire européen, excluant ainsi les nombreuses langues d'origine extra-européennes parlées également dans le même espace géographique. D'un point de vue quantitatif, il s'agit d'un nombre important de langues et variétés linguistiques qui dépassent les langues minoritaires tombant sous la charte non seulement par leur nombre, mais également par le nombre de locuteurs qui les pratiquent (Extra, 2011, p. 468 et Kupisch, 2021, p. 46). Cette grande diversité linguistique est due entre autres au fait que l'immigration en Europe est très hétérogène : à côté des phénomènes de mobilité citoyenne à l'intérieur de l'Europe, il arrive également un grand nombre de personnes des autres continents et notamment de l'Afrique, un continent bien connu pour son haut degré de plurilinguisme.

Pour différentes raisons d'ordre théorique, pratique mais également politique, nous ne disposons pas de données chiffrées fiables quant au nombre de personnes parlant des langues d'origine extra-européenne en Europe ni dans des pays précis ou villes particulières. Toutefois, d'après les données d'Extra (2011, p. 469), le contexte immigratoire concernait déjà près d'un tiers de la population de moins de 35 ans en Europe de l'Ouest en 2000 et ce nombre ne cessera probablement pas de croître. Dans une perspective géographique, la plupart de ces locuteurs au contact des langues d'immigration extra-européennes résident en zone urbaine en Allemagne, en France, en Espagne, au Royaume-Uni et en Italie (Extra, 2011, p. 469). Pour ce qui est de la France, les langues d'immigration seraient en ordre décroissant du nombre de locuteurs : l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais et l'anglais (Extra, 2017, p. 18), seule la première étant

habituellement considérée comme une langue d'origine extra-européenne. Cependant, si la plupart des langues d'immigration en Europe sont originaires d'autres continents (Extra, 2011, p. 470), cela implique que beaucoup d'entre elles sont parlées par relativement peu de personnes.

Au niveau de la recherche scientifique, les langues d'immigration ont très majoritairement été étudiées sur le plan morpho-syntaxique dans une perspective acquisitionniste dont l'objectif consiste essentiellement à élucider les caractéristiques spécifiques de la « grammaire d'origine » (*heritage grammar*) en comparaison avec la grammaire de la même langue dans un contexte où celle-ci est langue dominante. Ainsi, dans leur article de synthèse, Polinsky & Scontras (2020) rappellent que lorsqu'une langue d'origine est parlée dans un contexte minoritaire, elle se caractérise entre autres par différents phénomènes d'interférences et de réductions (des irrégularités, des structures à usage plus rétréci, la tendance à éviter certaines ambiguïtés, etc.), arrivant à la conclusion que des enfants de langue maternelle peuvent ne pas atteindre une compétence native. Mis à part le fait que ces études remettent en cause la pertinence même du locuteur natif d'un point de vue normatif¹, ces études concernent pour la plupart des langues d'immigration disposant d'une tradition écrite et d'une standardisation marquée, telles que l'espagnol, le portugais, le turc, l'arabe, etc. qui sont toutes des langues majoritaires dans d'autres territoires. Or, nombre de langues d'immigration ne sont pas uniquement minoritaires en France, mais également dans leur territoire d'origine ou ne sont simplement pas écrites, ce qui pose la question de la représentativité théorique de ces études pour la compréhension du concept de « grammaire d'origine ».

Si ce qui caractérise fondamentalement les langues d'immigration par opposition aux langues « dominantes », c'est qu'elles ne sont généralement pas enseignées mais transmises et pratiquées essentiellement dans le cercle familial, l'on peut s'étonner que ce mode d'appropriation unique (quand il n'est pas soutenu par un apprentissage scolaire) a été très peu étudié. Les études relativement rares qui se sont intéressées aux choix linguistiques et pratiques de communication familiales impliquant des langues d'immigration ont mis en lumière une variété de stratégies de communication, parmi lesquelles on trouve le *code-switching* ou l'alternance codique (voir Dabène et Moore, 1995) et l'intercompréhension (voir Herkenrath, 2012), à côté d'autres « stratégies de discours bilingue » (voir Lanza, 1997). Dans toutes ces idées, l'analyse porte sur des situations de bilinguisme, mais que se passe-t-il lorsque les familles immigrées allophones proviennent d'un contexte de départ plurilingue et gèrent de ce fait des répertoires plurilingues plus complexes ? S'agit-il là d'un contexte exceptionnel ou cela représente-t-il un cas de figure assez commun pour les locuteurs de langues d'immigration ? Ces familles transmettent-elles l'ensemble ou une partie de leur répertoire d'origine ? Dans quelle mesure cela dépend-il d'un choix conscient ?

Notre discussion comprendra deux volets principaux. Dans un premier temps, nous proposons une analyse théorique des études menées sur les langues d'immigration dans les domaines anglophones et francophones. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse des résultats d'une étude empirique sur la transmission et l'usage familial de ces langues dans deux familles étrangères et allophones peu après leur arrivée en France.

¹ Pour une récente analyse critique des notions de 'locuteur natif' et de 'langue maternelle', voir Slavkov, Melo-Pfeifer et Kerschhofer-Puhalo (2022).

2 Discussion théorique

Dans ce premier volet de notre contribution, nous présenterons d'abord un petit tour d'horizon de la façon dont la recherche scientifique autour des langues de l'immigration s'y est intéressée en général et notamment dans les publications rédigées en langues anglaise, avant de présenter quelques observations sur les approches de tradition francophone.

2.1 Approches anglophones

Dans la recherche consacrée aux langues de l'immigration, qui est très largement d'origine américaine, nous retrouvons celles-ci sous différentes étiquettes mettant chacune en lumière des aspects différents de leur caractérisation. Ainsi, dans le domaine anglophone, l'expression la plus habituelle est *heritage language*, dont le premier terme réfère au fait que ces langues permettent aux descendants d'immigrés allophones de rester en lien avec la langue et en passant avec la culture de leurs ancêtres². Cette dénomination a été introduite dans la littérature par Cummins (1991, p. 601-602) pour référer à toute « langue autre que l'anglais et le français » dans le contexte canadien, désignant de ce fait tant des langues canadiennes indigènes, en l'occurrence amérindiennes, que des langues étrangères parlées au Canada dans le contexte de l'immigration (récente). Les *heritage languages* ne désignent donc pas spécifiquement les langues d'immigration, mais Kupisch (2021) n'hésite pas à utiliser cette dénomination sans la modifier pour référer uniquement aux langues d'immigration. Ainsi, elle intitule son chapitre « *Heritage languages in Europe* », alors que le résumé commence par préciser cet emploi plus restreint de l'expression sans le justifier, suggérant ainsi que la question des langues d'héritage concerne avant tout les langues de l'immigration :

Definitions of heritage languages include the languages of migrant, indigenous, and national minorities. This chapter is concerned with migrant minorities. (Kupisch, 2021, résumé)

Comme il ressort de ce commentaire de Kupisch, les « langues d'héritage » se caractérisent principalement par leur statut sociolinguistique de langue minoritaire. D'après De Bot et Gorter (2005, p. 612), la notion de « langue d'héritage » serait de tradition américaine et correspondrait dans la terminologie anglophone européenne à la notion de « *minority language* », couvrant tant les « langues minoritaires régionales » que les « langues minoritaires d'immigrants » dans les termes de Extra et Gorter (2001), dont le titre du volume en question est *The other languages of Europe* sous-entendant ainsi que toutes ces langues minoritaires peuvent être considérées comme européennes, qu'elles soient régionales ou non.

Over the years, various labels have been used for languages spoken by minorities. As Cummins indicates, the term heritage language refers to the languages of immigrant, refugee, and indigenous groups in North America. In Europe the term minority language seems the more common designation although, due to a number of factors, there is a major divide in many, though not all European countries, between immigrant and refugee groups on the one hand and indigenous language groups on the other hand. Extra and Gorter (2001) referred to the two groups as regional minority (RM) languages and immigrant minority (IM) languages. (De Bot et Gorter, 2005, p. 612)

Dans les deux extraits *supra*, les langues d'immigration sont évoquées au pluriel, mais même dans les textes où l'on trouve cette formulation plurielle, les auteurs ne semblent généralement pas concevoir cette pluralité comme étant possible au sein d'un même foyer. Ainsi, dans son

² Si toute langue véhicule en principe un héritage culturel comme l'indique entre autres Rothman (2009, p. 156), l'emploi restreint de cette notion pour désigner des langues minoritaires (dont on s'attend à ce qu'elles soient rapidement délaissées) est problématique en ce sens qu'il réfère exclusivement aux origines, aux ancêtres et donc au passé, véhiculant ainsi une connotation de primitivisme (cf. Baker et Jones, 1998, p. 509).

chapitre intitulé *The Immigrant Minority Languages of Europe*, Extra (2011, p. 469) évoque uniquement la possibilité de transmission d'une telle langue au singulier :

Whether parents in such a context continue to transmit their language to their children is strongly dependent on the degree to which these parents, or the minority group to which they belong, conceive of this language as a core value of cultural identity.

Il en va de même pour les publications optant pour la notion de *heritage language*. A titre de première illustration, nous citons la définition proposée par Rothman (2009) dans un article portant comme sous-titre *Romance languages as heritage languages*. Si le singulier indéfini de la première phrase (*a language, a heritage language*) pourrait être utilisé de façon générique, l'emploi défini de la seconde phrase (*the heritage language*) ne peut référer qu'à l'emploi exclusif d'une seule langue d'origine à la fois :

A language qualifies as a *heritage language* if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society [...] [A]n individual qualifies as a heritage speaker if and only if or she has some command of the heritage language acquired naturalistically [...], although it is equally expected that such competence will differ from that of native monolinguals of comparable age. (Rothman, 2009, p. 156)

L'article de rétrospective de Lynch (2014) présentant un compte-rendu des 105 articles parus dans la revue *Heritage Language Journal*³ entre sa création en 2003 et le moment de la rétrospective en 2014 ne mentionne par ailleurs pas de séries d'articles s'intéressant aux langues d'origine comme une pluralité :

[...] the majority of articles dealt either with the language of HL speakers (35%) or with issues of attitudes and identities, HL learner motivations or ideological matters (28%). Studies related to assessment and to literacy practices each constituted about 10% of the published articles; pedagogical approaches and teacher-focused studies each comprised less than 10%. (Lynch, 2014, p. 225)

Le volume *The acquisition of heritage languages* de Montrul (2016) porte également un titre au pluriel, mais le texte de la quatrième de couverture enlève toute ambiguïté : les locuteurs de langues d'héritage sont définis comme des « locuteurs natifs d'une langue de minorité » au singulier, qui « ne se développe pas complètement » (accord verbal au singulier uniquement) et le pluriel du titre réfère à « une grande richesse d'exemples issus de langues d'origine à travers le monde » qui doit justifier une « perspective globale ».

Heritage speakers are native speakers of a minority language they learn at home, but due to socio-political pressure from the majority language spoken in their community, their heritage language does not fully develop. [...] *The Acquisition of Heritage Languages* offers a global perspective, with a wealth of examples from heritage languages around the world. (Montrul, 2016, quatrième de couverture)

En 2021, rien ne semble avoir changé, car dans leur chapitre intitulé *Sociolinguistic Approaches to Heritage Languages*, Lynch et Avineri (2021) optent une nouvelle fois pour une forme pluriel au groupe nominal référant aux langues d'immigration, alors que le résumé du chapitre ne contient aucune allusion au plurilinguisme. Le chapitre se donne pour objectif de mettre en

³ Le fait que le titre même de cette revue spécifiquement dédiée aux langues d'héritage soit au singulier relève sans doute d'un emploi générique, la structure même favorisant le singulier invariable en anglais (cf. *Modern Language Journal*). L'alternative *Journal of heritage languages* n'aurait donc pas été moins ambiguë, en ce sens que le pluriel peut indiquer tout aussi bien une diversité de langues d'origine que l'idée que ces langues puissent être plusieurs.

lumière la complexité sociolinguistique de l'acquisition des langues d'origine, en évoquant à cet effet l'importance de questions identitaires et idéologiques, ainsi que la question de la variabilité diastratique des langues (d'après des facteurs sociaux tels que les classes sociales, le sexe des locuteurs, etc.). Le fait de passer sous silence la potentielle pluralité de ces langues dans le répertoire des locuteurs concernés est d'autant plus étonnant que les différentes langues « d'origine » de nombreux migrants posent des questions éminemment sociolinguistiques (ces différentes langues n'ayant souvent pas la même « valeur » sociolinguistique » dans l'environnement sociolinguistique d'origine) :

This chapter provides an overview of the sociolinguistic dimensions of heritage language acquisition and use across a variety of settings. [...] It considers 'the social turn' in language acquisition research more broadly and explains its relationship to heritage language studies, highlighting, in particular, linguistic variability. The chapter identifies key trends in the fields of heritage language acquisition and socialization, and describes the crucial impact of social variables such as generation, social class, ethnicity and race, and gender and sexuality in processes of heritage language acquisition and use. Finally, potential future areas of research focused on the sociolinguistic realities of heritage language users and their communities are highlighted. Overall, this chapter provides readers a glimpse into the sociolinguistic complexity of heritage language speakers, learners, and their communities. (Lynch et Avineri, 2021, résumé)

Dans cette logique, la recherche sur les langues d'héritage appartient typiquement au domaine des *bilingual studies*. Ainsi, des auteurs de référence sur le sujet tels que Polinsky et Scontras (2019) choisissent de publier leur article *Understanding heritage languages* dans la revue *Bilingualism: Language and Cognition*. Dans le texte, ils commencent par poser que les langues d'héritage résultent d'un bilinguisme asymétrique, la langue d'héritage étant le membre plus faible d'une dyade bilingue, ce dernier terme étant accompagné de la note suivante :

Here we use "bilingual" as an umbrella term for multilingualism more generally. (Polinsky et Scontras, 2019, p. 4)

De façon analogue, on trouve la note suivante dans le chapitre introductif d'un volume de Montrul et Polinsky (2021, p. 1) :

While we recognize the difference between bilingualism and multilingualism, in the discussion here we use the term 'bilingualism' as a shorthand for the sake of brevity.

D'autres auteurs n'hésitent pas à mettre en avant le terme de *bilinguisme* directement dans le titre de leurs travaux tout en stipulant ensuite que l'argumentation s'applique également à la transmission de plusieurs langues d'origine. C'est entre autres le cas d'un volume de Barron-Hauwaert (2004) intitulé *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach* dont nous citons la quatrième de couverture à titre d'illustration⁴:

This book provides an inspiring approach to passing on two or more languages to your children through a focus on the one-person one-language approach.

Cependant, d'un point de vue sémantique, il semble erroné de considérer le terme de *bilinguisme* comme terme-parapluie (hyperonyme) de *plurilinguisme* ou *multilinguisme*, alors que l'inverse semble plus logique (les paires constituant des pluralités). L'on pourrait argumenter que le choix du terme de *bilinguisme* relève dans ces contextes d'un emploi

⁴ Dans le texte de quatrième de couverture, où la perspective bilingue est abandonnée au profit d'une potentielle transmission de plus de deux langues, la méthode subit également un changement de nom, en ce sens que 'parent' est remplacé par 'personne'. De fait, l'idée qu'un seul parent puisse transmettre plusieurs langues d'origine semble d'emblée exclue dans cette approche.

hyperonyme qui serait conventionnel dans le domaine de recherches en question, mais les définitions proposées par ces études définissent quasi-systématiquement ces « locuteurs d'héritage » ou « d'origine » comme des bilingues, dont les parents sont représentés comme des monolingues. A titre d'illustration nous citons une définition proposée par Polinsky et Scontras (2020, p. 1), dans laquelle les adjectifs de précision 'simultané' et 'consécutif' explicitent le point de vue acquisitionnel :

Heritage speakers are bilinguals, simultaneous or sequential, who were raised in homes where a language other than the dominant language of the broader community was spoken.

Dans cette perspective, la notion de *heritage speaker* ne s'applique pas aux locuteurs ayant quitté leur pays à l'âge adulte, mais uniquement à leur descendance. Ce qui intéresse les chercheurs n'est donc pas la communication familiale, mais le fait que l'observation des enfants permet de comprendre comment une langue peut être acquise de façon dite « incomplète »⁵:

Native speaker competence is typically the result of normal first language acquisition in an environment where the native language is dominant in various contexts, and learners have extensive and continuous exposure to it and opportunities to use it. Heritage speakers present a different case: they are bilingual speakers of an ethnic or immigrant minority language, whose first language often does not reach native-like attainment in adulthood. (Benmamoun, Montrul et Polinsky, 2013, résumé)

D'après Polinsky (2018), les *heritage speakers* sont des « *unbalanced bilinguals* », c'est-à-dire des bilingues déséquilibrés, qui malgré une certaine variation tendent à ne jamais complètement maîtriser leur langue maternelle et à l'abandonner graduellement en faveur de la langue dominante. De fait, d'après Wiley et Valdés (2000, p. i), la quasi-totalité des langues d'immigration sont abandonnées par leurs locuteurs dans deux à trois générations en faveur de la langue socialement dominante. Or, il s'agit là d'un déterminisme social très marqué et il existe des exceptions notables, telles que la transmission de l'allemand des anciens colonisateurs aux Etats-Unis (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 214) ou encore du turc en France (Hamurcu-Süverdem et Akinci, 2016, p. 82)⁶. La réalité ne s'avère-t-elle pas plus complexe, tel que le suggère le fait que plusieurs chercheurs ont observé que le niveau final atteint varie énormément selon les *heritage speakers* ? Dans son étude sur les langues romanes comme langues d'origine, publiée par ailleurs dans la revue *International Journal of Bilingualism*, Rothman (2009) fait quelques remarques sur la diversité de ces locuteurs, mais aucune mention n'est faite de la possibilité que cette diversité puisse concerner également une situation de plurilinguisme familial (avec plusieurs langues d'héritage ou d'origine) :

Heritage speakers are a diverse group with ranges of proficiency in the heritage language from beginning to native proficiency. They differ in age of first exposure to the majority language, which can be introduced together with the family language (simultaneous

⁵ Pour une approche critique de ce choix terminologique péjoratif en faveur d'une vision différentielle plus objectivante, voir Kupisch & Rothman (2016).

⁶ Plusieurs facteurs peuvent expliquer le choix familial de transmettre ou abandonner les langues de l'immigration. Ainsi, à partir d'une étude comparant le maintien et l'érosion du polonais, gallois et chinois comme langues d'immigration en Australie, Smolicz (1992) a montré à quel point la transmission de ces langues dépend de la mesure dans laquelle les parents conçoivent ces langues comme étant de valeur essentielle de leur identité culturelle. Dans une veine similaire, Filhon et Guérin-Pace (2009, p. 196) exposent comment parler une langue à laquelle on sent s'appartenir « c'est en quelque sorte donner une forme de légitimité supplémentaire à une inscription territoriale ». Filhon (2010, p. 213) nous apprend pour sa part que l'alsacien et l'anglais restent deux fois plus souvent transmis que l'arabe, ce qui selon lui est dû au fait que « certaines langues sont volontairement parlées aux enfants dans l'idée qu'elles pourront être valorisées socialement ».

bilingualism) or after the foundations of the family language are in place (sequential bilingualism in childhood). The introduction of the majority language in the home, especially when there are siblings in the family, typically affects patterns of minority language use in the family. (Rothman, 2009, p. 157)

Il en va généralement de même dans les études s'intéressant aux *heritage-language speakers* dans une approche sociolinguistique. Ainsi, Kasstan, Auer et Salmons (2018), qui s'intéressent explicitement aux attitudes des locuteurs en fonction du prestige des "langues de minorités apparentées / variétés de langues" en question, passent dans le texte d'introduction de leur numéro thématique du pluriel "*minority languages/language varieties*" (p. 387) à un singulier clairement non générique "*the minority variety*" (p. 389), ce qui n'est sans doute pas sans lien avec le fait d'avoir choisi comme lieu de publication la déjà nommée *International Journal of Bilingualism* :

In this special issue of the *International Journal of Bilingualism*, we foreground the role of external factors in heritage-language variation and change. More precisely, we are concerned with the questions of (a) what effect the prestige of related minority languages/language varieties has in the heritage-language context, and (b) how heritage-language speakers view and evaluate their own linguistic practices, notably also in relation to other languages/language varieties. [...] As Polinsky and Kagan (2007, p.377) point out, language attitudes harboured by heritage speakers' parents also have effects on heritage-language maintenance, where language policy in the home is often the deciding factor in the transmission of the minority variety [...]. (Kasstan, Auer et Salmons, 2018, p. 387-389)

En conclusion, les approches anglophones se sont essentiellement intéressées aux langues d'immigration dans une perspective bilingue, ce qui est sans doute dû en partie aux objectifs très spécifiques de l'analyse des processus d'acquisition d'une langue minoritaire où l'on cherche à maîtriser au maximum les facteurs de variation. Cependant, une telle homogénéité dans les démarches pourrait traduire également un biais monolingue sous-jacent dans ces études sur le bilinguisme menées dans des contextes occidentaux où il y a une seule langue clairement dominante, comme c'est le cas de l'anglais aux Etats-Unis ou de l'allemand en Allemagne par exemple. Or, à l'échelle globale, de nombreux locuteurs vivent dans des contrées multilingues où ils ne recourent pas à une seule mais à plusieurs langues (majoritaires et/ou minoritaires).

2.2 Approches francophones

Dans le domaine francophone, les langues de l'immigration ne constituent pas véritablement un domaine de recherche en tant que tel et les études scientifiques qui se sont penchées sur leur sujet y réfèrent par des dénominations assez diverses, telles que « langues étrangères », « langues de l'immigration », « langues de migrants », « langues d'origine », « langues patrimoniales », et plus récemment « langues d'héritage ».

La notion la plus courante est sans doute celle de « langues d'origine », qui tout comme « langues patrimoniales », est apparue dans différents documents publiés par la commission européenne contenant des recommandations sur l'enseignement de ces « langues d'origine » aux enfants issus de l'immigration. Ainsi, on trouve cette désignation dans la directive du Conseil de la Communauté Economique Européenne datant de 1977 qui demande aux états membres de l'Union Européenne de mettre en place « un enseignement gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langue [*sic*] officielles de l'Etat d'accueil » d'une part, et de « promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine » de ces enfants d'autre part (Conseil de la

Communauté Economique Européenne, 1977, p. 33). A l'époque, l'idée derrière cet enseignement des langues d'origine était essentiellement de faciliter une éventuelle intégration scolaire de l'enfant en cas de retour au pays d'origine. D'un point de vue sémantique, la notion de « langue d'origine » paraît au premier abord assez neutre ou « peu marquée axiologiquement » comme le fait observer entre autres Auger (2007, p. 79), dans la mesure où il semble s'agir d'une variante de la notion de « langue maternelle », le complément du nom *d'origine* ne référant pas spécifiquement à des origines minoritaires ou étrangères⁷. Cependant, comme la notion anglaise de *heritage language*, celle de *langue d'origine* renvoie « au passé familial de l'enfant et souligne sa valeur symbolique identitaire en évoquant notamment ses 'racines' » (Deprez, 2003, p. 43), comme s'il ne pouvait s'agir d'une *langue du futur*. Cette connotation de langue en voie d'abandon est encore plus nette dans la désignation de « langues patrimoniales » qui est nettement moins utilisée, même si on la retrouve par exemple dans la version française du *Portfolio Européen des Langues* (PEL) en tant qu'équivalent de *heritage language* dans la version anglaise. Ces langues y sont définies comme les « langues de minorités ethniques, les langues des immigrants qui arrivent dans un nouveau pays et les langues utilisées aux fins de célébrations religieuses ou à l'occasion de festivals culturels » (CercleS, 2002, p. 9). Comme le font observer Anquetil et Vecchi (2018, p. 281), les langues de l'immigration y sont représentées comme des « ressources un peu folklorisées [...], peu dynamiques, pour lesquelles on ne fixe ni de niveau de compétence, ni d'objectifs de maintien, d'apprentissage ou de perfectionnement ».

De fait, les études en didactique du plurilinguisme s'intéressant aux langues d'origine soulignent que celles-ci ne sont pas ou alors très peu exploitées dans l'enseignement scolaire français et jamais dans un objectif de bilinguisme (Auger, 2007, p. 80). Ainsi, le dispositif de l'ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine), qui a existé entre 1973 et 2020, s'adressait uniquement aux élèves originaires de certains pays particuliers (principalement l'Algérie, le Maroc et la Tunisie) et s'il était organisé dans les locaux de l'école, les cours avaient lieu en dehors des plages horaires habituelles, raisons pour lesquelles le dispositif a été perçu comme étant un enseignement communautariste (Bertucci, 2007, p. 33-34). En termes de nombres d'élèves, la très grande majorité des inscrits suivaient les enseignements de langue arabe littéraire, qui ne pouvait véritablement être considérée comme la langue d'origine des enfants concernés dans la mesure où cette langue standard est très différente des variétés parlées par les parents (cf. Lucchini, 2007, p. 11-13). Cependant, plusieurs études dont celle de Rachidi, Nocus et Florin (2013) ont montré l'effet positif que peut avoir la valorisation de la langue d'origine à travers l'ELCO sur les performances scolaires et langagières en français et ainsi sur la réussite scolaire en général de ces élèves souvent considérés comme défavorisés. Ainsi, les enfants bilingues franco-arabe inscrits en ELCO réussissent mieux certaines épreuves que leurs pairs franco-arabes qui ne suivent pas l'ELCO. C'est par ailleurs précisément pour soutenir et accélérer l'apprentissage du français que les langues d'origine peuvent être mobilisées dans l'enseignement offert aux élèves nouvellement arrivés (dit anciennement primo-arrivants), mais même dans ce domaine les études d'Auger (2007) et Armagnague et Boulin (2021) ont souligné à quel point les préconisations officielles sont ambiguës, ce qui complique la tâche aux enseignants qui s'en retrouvent perdus :

En France, [...], le bilinguisme n'est jamais un objectif cité comme tel. On considère que la famille peut permettre de développer un bilinguisme, mais ceci relève de la sphère privée, le système scolaire ne s'en préoccupe pas. La représentation institutionnelle reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte de ces langues tout en les plaçant en marge de l'école. Cette attitude est équivoque pour les acteurs de

⁷ C'est par ailleurs en ce sens que *langue d'origine* est également la dénomination habituelle de la langue originale d'un document en traductologie.

l'éducation et n'est pas en adéquation avec les avancées en didactique sur l'enseignement-apprentissage des langues. (Auger, 2007, p. 80)

Tout comme dans le domaine anglophone, les études francophones qui portent sur les langues de l'immigration semblent marquées par un biais bilingue. Ainsi, Bouziri (2002), par exemple, n'hésite pas à intituler son article « Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine », pour se référer à la situation de bilinguisme simultané de la population en question exposée dès la naissance à l'arabe dialectal à travers les parents d'une part, et au français transmis par la fratrie d'autre part. S'il paraît convaincant que ces jeunes sont effectivement exposés simultanément (en non consécutivement) aux deux langues en question, cela n'implique pas forcément qu'ils ne soient que « bilingues », dans la mesure où il est bien connu que l'arabe dialectal est souvent utilisé à côté d'un arabe littéral standard (fusha) sans parler des autres langues parlées au Maghreb, notamment le berbère. Dans le même esprit, Lüdi et Py (2003) affirment dans leur ouvrage « Être bilingue » que les langues de l'immigration sont généralement abandonnées en faveur de la langue dominante du pays d'accueil au bout de quelques générations seulement, leurs locuteurs se trouvant par conséquent dans une situation de « bilinguisme transitoire » :

[...] le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère : l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est très rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme. (Lüdi et Py, 2003, p. 25-26)

Dans un article qu'elle intitule « Evolution du bilinguisme familial en France », Deprez (2003, p. 37) affirme avec raison que le fait de considérer que les langues familiales (que celles-ci soient « régionales » ou « étrangères ») disparaissent en général au bout de trois générations va de pair avec un biais « monolingue » dans la représentation des pratiques plurilingues :

On a coutume d'étudier l'évolution des pratiques langagières dans les familles, en termes de générations : la première génération (ou la génération de référence) est dominante dans sa langue première et le reste, tandis que la deuxième déjà plus encline à l'usage de la langue de l'école et du milieu préfère s'exprimer en français surtout avec la fratrie, la troisième génération ne bénéficiant que rarement du bilinguisme des parents. C'est cette approche qui a incité certains chercheurs à considérer le bilinguisme comme un état transitoire entre deux monolinguisms ; considération qui revient à penser le monolinguisme comme quelque chose de « normal ».

Cependant, le fait même de considérer que la communication familiale impliquant plusieurs langues relève automatiquement d'une situation de « bilinguisme familial » (tel que le titre de son article le suggère) traduit en réalité le même biais : le point de vue « bilingue » suggère que les langues familiales autres que le français soient nécessairement singulières, que celles-ci soient transmises ou abandonnées par les familles en question. Ainsi, le biais monolingue est en quelque sorte abandonné en faveur d'un biais bilingue dans la représentation de l'environnement familial linguistique impliquant plusieurs langues. Ceci est particulièrement clair dans l'étude de Clanché (2002) intitulée « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». Dans ce texte, dont le titre contient pourtant un pluriel, Clanché présente les résultats d'une enquête nationale sur la transmission familiale des langues associée au recensement de 1999 (Enquête Histoire Familiale, Insee-Ined) en présentant un tableau qui présuppose l'impossibilité de pratiquer au sein de la famille plus d'une langue autre que le français. Le point de vue adopté est à tel point monolingue que même la possibilité d'avoir deux parents de langues maternelles uniques différentes mais autres que le français est exclue. A titre d'illustration, nous reproduisons ci-dessous le tableau en question intitulé « Langues parlées par les parents pendant la petite enfance » (jusqu'à l'âge de cinq ans) :

	Ensemble des adultes
Le français uniquement	74%
Le français habituellement et une autre langue occasionnellement	10%
Deux langues habituelles, dont le français	2%
Une autre langue habituelle et le français de façon occasionnelle	6%
Uniquement une autre langue	8%
	100%

Tableau 1. « Langues parlées par les parents pendant la petite enfance » (Clanché, 2002, p. 1)

A titre de dernière illustration de cette tendance à recourir au terme de bilinguisme pour qualifier la situation de plurilinguisme des migrants, nous citerons un volume de Hélot (2007) intitulé « Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école » dans lequel elle plaide pour une même valorisation du bilinguisme « des migrants » et du bilinguisme « des élites » :

[...] il faudrait commencer par reconnaître le bilinguisme des enfants issus de l'immigration qui parlent ou comprennent les langues de leurs parents tout comme celui des enfants de couples mixtes et de milieu social favorisé, et de dire que ces enfants sont bilingues. Ceci peut sembler une évidence mais ce n'est pas une pratique courante dans l'institution scolaire. (Hélot, 2007, p. 85)

Dans ses travaux antérieurs, la chercheuse distingue en effet entre ces deux types de bilinguisme sur la base de critères socio-culturels, rappelant la distinction introduite par Lambert (1974) entre bilinguisme « additif » (acquisition de deux langues en parallèle) et bilinguisme « soustractif » (acquisition d'une L2 dominante qui entrave le développement d'une L1 minoritaire) :

Cet article propose tout d'abord, une analyse des représentations du bilinguisme en terme d'écart : écart entre le bilinguisme des élites, soutenu par l'école, choisi par les parents, reconnu socialement, et le bilinguisme des migrants, ignoré, subi, encore perçu comme source de difficultés ou handicap pour l'apprentissage. (Hélot, 2004, résumé)

Cependant, mettre sur un pied d'égalité les répertoires linguistiques des enfants issus de familles européennes « mobiles » et de l'immigration extra-européenne ne doit pas gommer les différences entre des répertoires le plus souvent bilingues et des répertoires typiquement plurilingues, les derniers se distinguant des premiers non seulement par l'implication de plus de langues et de variétés mais aussi par des pratiques langagières plus diverses.

Pour conclure, la recherche francophone sur les langues d'immigration est relativement peu développée. Comme dans le domaine anglophone, l'attention ne porte pas sur les pratiques langagières au sein des familles migrantes mais sur l'enfant issu de l'immigration qui est représenté comme étant « bilingue ». Cependant, ce qui intéresse les chercheurs n'est pas tant la mesure dans laquelle ces enfants maîtrisent leur langue d'origine, mais ce qu'on peut faire de ces langues au sein de l'école pour améliorer les compétences scolaires de français de ces enfants socialement défavorisés. En effet, l'emploi récurrent de la notion de « langue d'origine » dans ce contexte va de pair avec l'idée que l'enfant issu de l'immigration se trouve nécessairement dans une situation de bilinguisme soustractif avec d'une part le français comme langue dominante d'intégration sociale et d'autre part sa langue familiale d'origine qu'il est amené à perdre à plus ou moins court terme.

3 Analyse empirique

Dans la seconde partie de cette contribution, nous proposons une étude empirique sur la perception du répertoire plurilingue ainsi que des pratiques langagières dans la communication intrafamiliale des familles de migrants récemment installées en France.⁸ Etant donné que d'après Extra (2011, p. 468) et Kupisch (2021, p. 46), le turc et l'arabe seraient actuellement les représentants principaux des langues de l'immigration extra-européenne en Europe, nous avons choisi d'étudier la question à partir de deux études de cas impliquant ces langues dont le statut minoritaire en Europe est largement reconnu, l'une focalisant une famille originaire de Turquie et l'autre une famille originaire du Tchad, pays dont l'arabe est l'une des langues officielles.

Notre objectif étant de décrire les représentations qu'ont ces familles migrantes de leur situation de plurilinguisme, nous avons opté pour une approche qualitative inspirée de l'ethnographie narrative (cf. He, 2021). Dans le but d'avoir de réels échanges avec les familles, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs avec les différents parents que nous avons interrogés séparément, ce qui nous a permis le cas échéant de comparer leurs points de vue. Les questions que nous avons posées portaient sur trois champs : les compétences linguistiques, la transmission des langues ainsi que les pratiques de communication intrafamiliales. Les entretiens ont été transcrits *verbatim*. Bien entendu, cette méthodologie d'enquête ne nous permet que d'analyser les perceptions des deux familles sur leur situation de plurilinguisme et non d'observer leurs pratiques langagières effectives.

3.1 Etude de cas d'une famille tchadienne

Le Tchad est un pays du Sahel faisant partie des pays les plus pauvres du monde malgré la présence d'importantes réserves pétrolières. Plombé notamment par la corruption de ses dirigeants et des menaces terroristes, le peuple tchadien souffre de faim et de malnutrition ainsi que d'un manque d'eau potable et d'électricité. D'après l'Agence française de développement (AFD), le taux d'alphabétisation serait de 32 % pour les femmes et de 48 % pour les hommes. Sur le plan linguistique, le pays est caractérisé par une situation diglossique : le français et l'arabe standard ont un statut de langue officielle, mais la majorité des Tchadiens, qui appartiennent à plusieurs dizaines d'ethnies différentes, ont d'autres langues maternelles, qui appartiennent à trois familles généalogiques différentes, à savoir les langues chamito-sémitiques, nilo-sahariennes et nigéro-congolaises (Leclerc, 2015). Les Tchadiens sont généralement plurilingues en maîtrisant plusieurs langues minoritaires et/ou majoritaires.

La famille tchadienne ayant participé à notre étude est une famille monoparentale qui se compose de la mère, âgée d'une cinquantaine d'années, ainsi que de six enfants nés au Tchad. Au moment de notre étude, la mère n'était pas active et les enfants étaient tous scolarisés dans l'enseignement secondaire (collège-lycée). Nous ne disposons d'aucune information sur une formation éventuelle de la mère.

D'après les dires de la mère, son répertoire linguistique comprend au moins quatre langues, celles-ci étant en ordre alphabétique l'arabe dialectal tchadien, l'arabe littéral, le français et le goran. Etant donné que son niveau de français ne permettait pas de mener l'entretien dans cette langue, nous avons recouru à l'arabe littéral comme langue de communication. A notre question si elle estimait qu'il était important que ses enfants apprennent le goran⁹, la mère nous a répondu qu'ils ne savaient pas parler en cette langue, mais qu'il était plus important que ceux-ci maîtrisent bien le français. Ainsi, le goran qui est doublement minoritaire (dans le pays

⁸ Cette partie présente une synthèse d'un travail plus développé réalisé dans le cadre d'un mémoire de master recherche soutenu à l'Université de Reims Champagne-Ardenne (Benzaoui, 2021).

⁹ Le goran, appelé aussi « dazaga » est une langue appartenant à la famille nilo-saharienne qui est parlée dans plusieurs pays du Sahel dont le Tchad (cf. Ethnologue). D'un point de vue géographique, il s'agit donc d'une langue internationale.

d'origine et dans le pays d'accueil) s'avère dévalorisé également au sein même de la famille. La préoccupation de la mère n'est pas la transmission de sa langue d'origine mais l'apprentissage du français, langue de l'intégration sociale et scolaire dans le pays d'accueil.

Anissa : هل في رأيك, هل في رأيك مهم جدا ان شغل تعلمي اولادك لغتك لكي لا ينسوها ؟

Mère : لا لا, لغتي ماب مهمة, انا بأعرف كلها و ما يهم لهم هو ما يعني المهم الفرنسي دهن حنا ساكنين في فرنس
ا

Anissa : تسمى لست خائفة, في رأيك غير مهم ان تعلمي اولادك لغتك

Mère : يعني لغتي ما مهم, انا بأعرف كل يا اختي, انا اولادي ما يعرفوا كثير, انا بأعرف نتكلم و هو ما يعرفوا
يردوا كدا عشان كدا
يعني يتكلم الفرنسية احسن

Anissa : Est-ce que selon vous, il est très important d'apprendre à vos enfants votre langue pour ne pas qu'ils l'oublient ?

Mère : Non, non, ma langue n'est pas importante, je la connais en totalité et elle n'est pas importante pour eux, pour eux en fait l'important c'est le français parce que nous vivons en France.

Anissa : Donc, selon vous, il n'est pas important d'enseigner votre langue à vos enfants ?

Mère : En fait ma langue n'est pas importante, j'en connais tout, ma sœur, moi mes enfants ne la connaissent pas beaucoup, moi je sais la parler et eux ils savent répondre et de cette façon en fait ils parlent mieux le français.

Le français comme langue dominante est à tel point valorisé qu'à notre question concernant la politique linguistique familiale la mère déclare même que ses enfants souhaitent lui parler dans cette langue et qu'elle a elle-même prévu d'utiliser cette langue pour s'adresser à eux, alors même qu'elle ne la maîtrise pas couramment :

Anissa : هل قبل مجيئكم الى فرنسا فكرتي في بأي لغة سوف تتكلمين مع اولادك في فرنسا

Mère : ممم؟

Anissa : هل مثلا خططت قلت سوف اتحدك مع اولادي في فرنسا سوف اتحدث معهم بالعربية او بالفرنسية او بالتشادية؟ هل خططت
لذلك؟

Mère : يعني كان هم جاو يعني نحب نتكلم الفرنسية كثيرا من لغتنا يتمنوا كا هم جاين يتكلم الفرنسية كثيرا عشان
انا ماب اعرف أتكلم
كثير الفرنسية

Anissa : اذا ما هي اللغة التي خططت ان تكلمين بها مع اولادك في فرنسا ؟

Mère : فرنس ي

Anissa : قلت سوف أتكلم الفرنسية مع اولادي في فرنسا ا

Anissa : Est-ce qu'avant de venir en France vous avez réfléchi dans quelle langue vous alliez parler avec vos enfants en France ?

Mère : Mmm ?

Anissa : Est-ce que par exemple vous avez planifié, vous vous êtes dit avec mes enfants en France je vais parler avec eux en arabe ou en français ou en tchadien ? Est-ce que vous avez planifié cela ?

Mère : En fait quand nous sommes venus, ils voulaient plus qu'on parle en français que notre langue, parce qu'ils souhaitaient vraiment parler français mais moi je ne sais pas beaucoup parler français.

Anissa : Donc dans quelle langue est-ce que vous avez prévu de parler avec vos enfants en France ?

Mère : Français.

Anissa : Vous vous êtes dit je vais parler en français à mes enfants en France ?

Mère : Oui oui.

Cependant, dans l'extrait suivant qui concerne les pratiques langagières de communication intrafamiliales, la mère dit s'adresser à ses enfants en goran, alors que ceux-ci lui répondent en arabe dialectal tchadien. Elle déclare préférer le goran, en tant que langue de ses ancêtres, alors que ces enfants préfèrent l'arabe dialectal, avec leur mère mais aussi entre eux, probablement comme langue identitaire.

Anissa : D'accord, ما هي، في، في أي لغة، باي لغة تتكلمين مع اولادك ؟

Mère : مع اولادي عندنا لغتنا عندنا اسمها لغة القرعان

Anissa : القرعان ؟

Mère : تشاد في كانم، كانم وي

Anissa : و لماذا في رأيك تتكلمين بهذه اللغة و ليس لغة أخرى ؟

Mère : ااا، هذا لغتنا من جدودنا من امي و ابي نتكلم مع اولادي كمان .

Anissa : إذا اولادك يتكلمون لغتك ؟

Mère : إيه .

Anissa : يتكلمون اللهجة التشادية و العربية أيضا :

Mère : العرب نتكلم العرب كثير مع الأولاد، مع أمي مع خويا نتكلم لغتنا هكا القرعان هكتنا، الأولاد يفهم بس ما يعرف يتكلم كثير

بس العربي كثير

Anissa : في، باي لغة يتكلمون اولادك مع بعضهم ؟

Mère : مع العرب، اللغة العربية

Anissa : D'accord, quelle est, dans, dans quelle langue, avec quelle langue parlez-vous avec vos enfants ?

Mère : Avec mes enfants nous avons notre langue à nous, elle s'appelle la langue gorane (= dazaga)

Anissa : Le goran ?

Mère : Tchad à Kanem, Kanem oui.

Anissa : Et pourquoi, selon vous, vous parlez avec cette langue et pas une autre langue ?

Mère : Aaah, c'est notre langue depuis nos ancêtres de ma mère et de mon père, je la parle avec mes enfants aussi.

Anissa : Donc vos enfants parlent votre langue ?

Mère : Oui.

Anissa : Ils parlent le dialecte tchadien et l'arabe aussi.

Mère : L'arabe, nous parlons beaucoup l'arabe avec les enfants, avec ma mère avec mon frère nous parlons notre langue le goran (dazaga), les enfants comprennent mais ne savent pas beaucoup parler mais l'arabe beaucoup.

Anissa : Dans, avec quelle langue est-ce que vos enfants communiquent-ils entre eux ?

Mère : Avec l'arabe, la langue arabe.

D'après les déclarations de la mère, le français est la langue d'interaction familiale préférée, mais en pratique le plus commun semble être de recourir à des formes de communication asymétrique, soit entre le goran et le français (extrait 1), soit entre le goran et l'arabe dialectal tchadien (extrait 3). Si les enfants ne disposent pas de compétences productives dans cette langue, ils la pratiquent donc quotidiennement en tant que langue de compréhension (cf. Herkenrath 2012 sur le multilinguisme réceptif), situation qui semble convenir à la mère. De fait, cette étude de cas confirme les observations de Leconte (2008, p. 58), spécialiste des langues africaines parlées en France :

[...] les choix linguistiques des familles africaines en situation d'immigration sont un puissant révélateur des stratégies identitaires des adultes qui doivent composer entre l'attachement au groupe d'origine, à leurs cultures premières et l'insertion en France qui implique, pour les adultes, la maîtrise du français oral. Tension dans laquelle il faut inscrire l'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants, qui passe obligatoirement par la maîtrise du français écrit.

En revanche, même si la mère déclare s'adresser systématiquement en goran à ses enfants, il ne semble pas approprié d'y voir une stratégie relevant de la méthode « une personne – une langue » étudiée entre autres par Döpke (1992) : l'objectif n'est pas de transmettre une langue donnée, ni même de développer un bilinguisme, mais d'assurer les échanges familiaux.

3.2 Etude de cas d'une famille turque

La Turquie est un pays entre l'Asie et l'Europe. Sur le plan politique, les dirigeants au pouvoir restreignent les libertés individuelles, y compris linguistiques, dans l'objectif d'assurer l'unité nationale qui se trouve menacée notamment par les aspirations d'indépendance de la population kurde. Dans ce contexte, l'unique langue officielle qu'est le turc doit servir également de langue nationale et l'emploi des langues minoritaires telles que le kurde, l'azéri ou encore le grec est fortement contrôlé (Leclerc, 2022). Quelques exceptions sont tolérées mais restent strictement encadrées :

Il est désormais possible d'avoir des émissions télévisées en kurde, mais elles ne peuvent dépasser une demi-heure par jour (pour le moment, une demi-heure par semaine), doivent obligatoirement être émises par une chaîne publique, ne pas comprendre de programmes pour enfants et ne pas porter sur des sujets politiques. Elles doivent également être sous-titrées en turc. De même, les parents peuvent maintenant donner des prénoms kurdes à leurs enfants, mais à condition qu'ils ne comprennent pas les trois lettres existant en kurde mais pas dans l'alphabet turc (q, w, x). Enfin, les instituts privés peuvent enseigner le kurde, mais seulement s'ils se soumettent aux conditions draconiennes et au contrôle du ministère de l'Éducation. (Bozarlsan, 2005, p.110)

La famille turque ayant participé à notre enquête se compose des deux parents et de deux enfants. Tous les membres de cette famille sont nés en Turquie et sont arrivés en France comme réfugiés politiques. Les parents, âgés d'une trentaine d'années, sont tous les deux d'origine kurde et parlent le kurde comme langue maternelle. Ils déclarent avoir appris le turc à l'école. Au moment de l'enquête, les enfants sont scolarisés en école maternelle en France. Les deux parents ont un niveau d'étude supérieur et ont rapidement commencé à apprendre le français après leur arrivée en France.

Sans prendre en compte les langues étrangères apprises lors de la formation des parents, les deux parents déclarent que le répertoire linguistique familial comprend trois langues, à savoir le français, le kurde et le turc. A ce sujet, la mère estime qu'il serait idéal de transmettre l'ensemble de ces langues aux enfants, le français en tant que langue dominante en France, et le kurde mais aussi le turc, en tant que langues familiales d'origine.

Euh, pour que on, euh, on comment dire, pour qu'on vivre ici, vive ici, euh, je voudrais ils euh, comment dire, ils puissent parler français et après le kurde parce que c'est ma langue maternelle, et aussi j'ai oublié ajouter je parle avec mon mari turc et kurde aussi c'est comment dire, euh je parle deux langues, et j'aimerais bien que ils peut, ils, comment dire, ils puissent parler bien français, bien kurde, le turc.

Cependant, transmettre les trois langues ne lui semble pas réalisable pour deux raisons, le temps d'exposition limité aux langues d'origine d'une part et l'ignorance du système orthographique de ces langues d'autre part :

Je pense c'est pas possible, euh, mais, j'aimerais bien, mais je pense que c'est pas possible, parce que euh si on utilise tout le temps une langue, on peut maîtriser tout, mais si on parle pas, on écrit pas, c'est pas possible je pense, mmmh, c'est ça et je pense c'est pas possible, mais j'aimerais bien (rire).

A la différence de la mère, le père turc considère qu'il est important que ses enfants apprennent le kurde en tant que langue familiale et le français en tant que langue internationale, alors que la transmission du turc lui semble de peu d'utilité. Pour ce qui est de sa langue maternelle, le père souligne l'importance de la transmission du kurde à ses enfants pour leur permettre de communiquer avec les grands-parents, c'est-à-dire pour des raisons fonctionnelles plutôt qu'identitaires :

Pourquoi, parce qu'en fait on est toujours on vit avec trois générations, ça veut dire la génération ancienne, mes parents, et notre génération et la génération suivant, mes enfants. Pour être en contact par exemple mes enfants doit être en contact avec mes parents et s'ils maîtrisent pas la langue maternelle, ils pourront pas contacter bien, bien contacter.

L'intérêt des deux autres langues du répertoire dépend de leur nombre de locuteurs respectifs. Le turc étant utile essentiellement en Turquie, le père ne voit plus l'utilité de transmettre cette langue dominante de son ancien pays. Dans la même logique, il perçoit l'apprentissage du français par ses enfants davantage comme une opportunité de mobilité internationale pour eux, que comme un moyen de s'intégrer en France :

Pourquoi parce que la langue française c'est une langue qui est compris une population un peu plus de 250, 300 millions, mais la langue turque c'est pas comme ça. La langue turque, en fait, oui il y a des pays turcophones, mais le problème on voit par exemple Azerbaïdjan et les quelques pays turcophones qui parlent avec une façon vraiment complètement différente de la langue turque qu'on parle en Turquie.

Ainsi, les deux parents ont des points de vue assez différents sur l'importance à accorder aux différentes langues du répertoire familial : la mère estime que les trois langues sont utiles, alors que le père ne voit plus l'intérêt de la langue dominante du pays d'origine. En outre, les raisons pour lesquelles les langues sont valorisées ne sont pas les mêmes. En ce qui concerne la langue d'origine, la mère tient à transmettre le kurde comme sa langue maternelle, alors que le père y voit avant tout un moyen de communication intergénérationnelle. Quant à la langue dominante en France, la mère trouve que le français est utile en tant que langue du pays d'accueil, alors que le père y voit plutôt une langue utile sur le plan de la mobilité internationale. Ainsi, cette étude de cas illustre le point de vue de De Houwer (2006, p. 46) selon lequel il convient de prendre en compte les « profils de personnalités de chaque membre de la famille, car ces traits peuvent influencer sur le style communicationnel ».

Pour ce qui est des pratiques langagières intrafamiliales, le père dit exclusivement communiquer en kurde avec son épouse, alors que celle-ci déclare principalement communiquer en turc avec son mari. D'après le père, ses enfants parleraient essentiellement français entre eux et turc avec leurs cousines et cousins (non kurdophones) résidant en France, alors qu'avec lui ils communiqueraient tant en kurde, qu'en turc et en français. Cependant, d'après la mère, leurs enfants ne sont pas en mesure de s'exprimer en kurde, qui en tant que langue minoritaire était déjà sous pression lorsque la famille résidait encore en Turquie. Toutefois, la langue n'a nullement disparu du répertoire familial mais continue à être pratiquée de façon asymétrique entre les parents parlant kurde et les enfants répondant dans d'autres langues :

Anissa : Dans quelle langue est-ce que vous parlez avec vos enfants ? En kurde ou en turc ?

Mère : Euh, au début, pardon, jusqu'à l'âge de deux ans, trois ans, je parlais avec ma langue maternelle, euh, après et, on, on a, comment dire, on change la langue à cause de, comment dire, la langue dominante elle est la langue turque, parce que partout les gens parlent le turc, dans la crèche et euh comment dire, et ils parlent avec le cousin en turc, et

c'est pour ça, euh je pense, ils ont euh ils ont oublié euh le kurde, et maintenant ils peuvent parler le kurde et aussi le français.

Anissa : Et le turc aussi ?

Mère : Euh, turc aussi oui, ils comprennent bien le kurde mais ils je mais maintenant actuellement ils peuvent pas parler la langue kurde, mais ils ont, comment dire, euh, ils parlent bien le turc, et aussi français maintenant on a continué avec deux langues.

Anissa : Donc vos enfants euh, vos enfants ils parlent le turc, le français et ils comprennent le kurde ?

Mère : Oui, c'est ça.

Anissa : Et quand vous leur parlez en kurde, ils ne vous répondent pas en kurde ?

Mère : Euh, ils essayaient de me répondre, me répondre en français ou en turc.

Occasionnellement, il arrive également que la mère s'exprime en français à ses enfants :

Anissa : Et euh est ce que depuis votre arrivée en France vous parlez français à vos enfants ?

Mère : Mmm quotidiennement ? Comment ? J'ai pas bien compris.

Anissa : Parfois.

Mère : Euh, oui, parce que moi aussi je suis en train d'apprendre de français euh le français, c'est pour ça je essayer tout le temps parler et parfois ils, ils me corrigent, toujours maman, non dis pas ça, c'est pas comme ça, oui, je dis ok ok (rire), dis moi je dis oui oui, je promis, je profite, euh comment dire, euh, je profite je essayer de profiter eux, avec eux (rire), c'est pour c'est comme ça, on est toujours.

Ainsi, dans cette famille, la transmission des langues d'origine ne passe pas par la méthode « une personne – une langue », étudiée par Döpke (1992). D'une part, les parents parlent plusieurs langues à leurs enfants et d'autre part, ils disent s'adresser essentiellement en kurde à leurs enfants, alors que c'est surtout le turc en tant que langue dominante du pays d'origine qui se maintient. A ce sujet, il est intéressant de noter que là où la plupart des langues de l'immigration sont abandonnées au bout de deux ou trois générations, des études spécifiquement menées sur le cas du turc ont fait observer que cette langue est particulièrement résistante dans la communauté turque et ce sur plusieurs générations, ce qui d'après Hamurcu-Süverdem et Akinci (2016, p. 82) est entre autres dû à l'emploi quasi-exclusif du turc dans les familles et l'entourage des enfants d'origine turque :

Un enfant né de parents issus de familles originaires de Turquie commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. Dès sa naissance, la langue parlée autour de lui (par les parents, la famille élargie, le voisinage) est uniquement le turc.

Notre étude de cas ne permet pas de vérifier l'hypothèse de la résistance à travers les générations, car la famille en question vient tout juste de s'installer en France. En revanche, l'emploi du turc comme langue familiale principale est remarquable dans le contexte d'une famille de réfugiés politiques fuyant justement le pays où l'emploi du turc est supposé exprimer l'unité nationale. En d'autres termes, notre étude renforce ainsi la conclusion de Hamurcu-Süverdem et Akinci (2016), en ce sens que le turc s'avère très utilisé même dans les familles kurdes ayant quitté la Turquie. En outre, notre étude de cas permet d'observer que la transmission de cette langue ne passe pas nécessairement pas les parents et qu'elle s'accompagne potentiellement de la transmission supplémentaire de la compréhension d'une autre langue, en l'occurrence le kurde.

3.3 Interprétation

Les études de cas que nous venons de présenter relèvent de contextes familiaux et socioculturels très différents, à tel point qu'il paraît délicat de les comparer. Cependant, du point de vue strictement linguistique, nous pouvons noter plusieurs points communs.

En premier lieu, la gestion plurilingue de la communication intrafamiliale est antérieure à l'arrivée en France, notre étude confirmant ainsi le point de vue de Dabène et Moore (1995, p.26) selon lequel l'« [...] immigration does not initiate bilingual speech, but because of immigration bilingual speech undergoes drastic structural alternations ». C'est surtout le français qui en tant que seule langue dominante en France prend plus d'importance dans les pratiques langagières au sein de la famille tchadienne depuis son arrivée en France, et se rajoute au répertoire familial dans le cas de la famille turque. Ni dans un cas ni dans l'autre, le français n'est toutefois ressenti comme une menace à la transmission des langues d'origine.

En deuxième lieu, malgré des contextes *a priori* très différents, les enfants s'adressent à leurs parents essentiellement dans la langue dominante du pays d'origine (l'arabe et le turc respectivement), alors que la langue minoritaire dans la région d'origine (le goran et le kurde respectivement) est abandonnée par les enfants des deux familles participant à notre étude. Cependant, les parents continuent à s'adresser à leurs enfants dans cette langue et le fait que ceux-ci leur répondent dans d'autres langues ne semble pas les déranger en tant que tel. Dans la littérature, la perte d'une langue d'origine est souvent décrite comme un traumatisme lié à l'impossibilité de communiquer entre générations. C'est entre autres le cas du thérapeute familial Le Goff (2014, p. 116) :

La rupture linguistique entre les générations comme la stigmatisation de l'usage de la langue d'origine ont de multiples conséquences. Parmi elles, le déséquilibre entre ce qui est reçu et donné entre les générations et l'expression formaliste des émotions aux dépens d'une langue plus intime permettant de mieux exprimer des sentiments comme la tendresse.

Dans notre étude, les parents n'évoquent toutefois aucune difficulté de ce type, la communication asymétrique entre parents et enfants permettant aux différents membres de la famille de s'exprimer sans difficultés ou formalisme particulier tout en étant compris des autres membres. Aussi, le bilinguisme réceptif ne doit-il pas en premier lieu être considéré comme relevant d'une acquisition « incomplète », mais plutôt comme un mode de communication efficace, non problématique et spontanément adopté dans les familles plurilingues (cf. entre autres Herkenrath 2012).

Bien entendu, l'absence de difficulté d'intercompréhension mutuelle n'implique pas que les parents ne regrettent pas que leurs enfants ne sachent pas s'exprimer dans la langue d'origine minoritaire. Ainsi, la mère de la famille turque déclare souhaiter transmettre tant le turc que le kurde, objectif qui lui semble non réalisable, mais cette difficulté n'est pas spécifiquement due au contexte d'immigration car d'après ses dires ses enfants auraient déjà commencé à délaissé le kurde au moment de leur entrée en crèche en Turquie. Les études s'intéressant à l'acquisition bilingue simultanée (où l'enfant est exposé à deux langues dès la naissance) montrent en effet que le « développement bilingue harmonieux » ne va pas de soi (De Houwer, 2006, p. 36), en ce sens que certains enfants peuvent développer une pratique aisée d'une langue à laquelle ils ne sont exposés qu'en famille, alors que d'autres ne parlent que très peu voire jamais la langue minoritaire en faveur de la langue dominante (cf. Lanza, 1997). D'après De Houwer (2006, p. 38-39), ce ne sont pas tant des difficultés de communication qui peuvent poser problèmes dans les familles bilingues, mais plutôt le fait que lorsqu'un enfant ne répond pas aux attentes familiales (en ne pas parlant la langue minoritaire ou en la parlant moins bien que la langue dominante), cela peut compromettre le bien-être de l'enfant ainsi que de toute sa famille :

Il n'existe pas de statistiques sur les taux de développement bilingue harmonieux vs non harmonieux chez les jeunes enfants élevés dans une famille bilingue. Toutefois, de nombreuses indications et narrations montrent sans ambiguïté la fréquence du développement bilingue non harmonieux. Le développement bilingue non harmonieux peut entraîner les effets suivants : fragilité des liens émotionnels enfant-parent, sentiments démesurés de rivalité au sein de la fratrie, incapacité de créer des liens d'amitié pendant la première enfance, difficultés dans l'environnement scolaire, rejet par certains membres de la famille, sentiments d'insuffisance, dépression nerveuse, et bien d'autres événements socio-psychologiques négatifs.

Nombre d'études ont par ailleurs souligné à quel point la transmission d'une langue « minoritaire » en contexte exogène demande des efforts parentaux considérables (Döpke, 1992) et peut être source de stress et de culpabilité en cas de non-réussite (Okita, 2002). Or, dans ces études il s'agit de la transmission de langues officielles au statut élevé ailleurs, comme l'allemand en Australie (Döpke, 1992) ou le japonais en Grande-Bretagne (Okita, 2002). Ces situations sont très différentes des cas de figure des familles tchadienne et turque ayant participé à notre étude, à la fois par le statut sociolinguistique des langues minoritaires en question, qui en tant que langues peu enseignées sont sans doute moins standardisées et normatives, ainsi que par la complexité accrue de transmission de plusieurs langues à la fois. Il convient donc de se garder de parallélismes hâtifs. En tout cas, dans le cadre de notre étude, les parents semblent avoir des attentes plus réalistes et vivre le plurilinguisme réceptif de façon nettement plus sereine, voire positive. Il serait intéressant de vérifier s'il s'agit là d'une caractéristique généralisable aux contextes de plurilinguisme familial impliquant plusieurs langues d'héritage.

4 Conclusion

En raison de la mondialisation et de l'intensification des flux migratoires, les langues extra-européennes parlées au sein de l'espace européen se sont fortement diversifiées depuis le siècle dernier et comptent pour certaines d'entre elles un grand nombre de locuteurs dans plusieurs états européens (parfois dépassant ainsi celui de certaines langues européennes officielles). Si ces langues ont un statut minoritaire en Europe, elles peuvent être des langues officielles ailleurs mais aussi des langues minorisées dans leurs lieux d'origine. Si l'on considère que la majeure partie de la population mondiale est en effet exposée à plusieurs langues dès la naissance et que l'Europe est relativement le continent le moins plurilingue, l'on peut s'attendre à ce que les migrants extra-européens arrivant en Europe sont pour la plupart plurilingues à différents degrés dès leur petite enfance.

Cependant, la littérature scientifique actuelle sur les langues de l'immigration souffre de plusieurs biais. D'une part, ces langues dites « d'héritage » ou « d'origine » sont considérées comme des langues du passé sans distinguer parmi elles entre les langues majeures (officielles ailleurs en Europe ou en dehors de l'Europe) et celles qui sont déjà sous pression dans leurs territoires d'origine. Or, si pour ces dernières l'on pourrait considérer qu'elles sont en voie de disparition, les langues officielles ailleurs peuvent aussi favoriser de nouvelles opportunités de mobilité : ainsi, un enfant né en France parlant par exemple suédois comme « langue d'origine » pourrait potentiellement s'installer en Suède, pays réputé pour sa haute qualité de vie, à l'âge adulte, auquel cas la langue « d'origine » devient une langue « du futur ». D'autre part, les « locuteurs d'héritage », c'est-à-dire les enfants des migrants exposés à ces langues, sont presque systématiquement représentés comme des locuteurs « bilingues déséquilibrés » ou « soustractifs », maîtrisant très bien la langue de leur pays de résidence et seulement de façon « incomplète » la langue de leur pays d'origine. Ce point de vue très réducteur qui ne conçoit

pas la possibilité que le répertoire familial d'origine comprenne plusieurs langues s'explique par le fait que la plupart des études menées sur les « langues d'héritage » ont porté de fait sur des langues disposant d'un statut majoritaire ailleurs, parlées par des populations issues d'états monolingues au départ et que leurs locuteurs d'origine ont cherché à transmettre à leurs enfants. Cependant, s'il n'est pas inintéressant de connaître l'impact de l'immigration sur l'acquisition et la pratique d'une langue comme le portugais en France par exemple, l'on ne doit pas s'attendre à ce que ce soit représentatif de l'acquisition et de la pratique des « langues d'origine » en tant que telles. En effet, les autres langues de l'immigration ne sont souvent pas parlées par des populations monolingues au départ : à titre d'illustration, l'arabe est quasi systématiquement pratiqué dans des contextes diglossiques entre une variété dialectale et une variété officielle internationale, alors que de nombreuses langues africaines par exemple n'ont pas de statut officiel et n'ont pas de tradition écrite, ou sont majoritairement parlées par des populations analphabètes, autant de facteurs qui font que la pratique des langues de l'immigration est fondamentalement diversifiée. En effet, dans le cas d'une langue uniquement orale, cela a-t-il un sens de considérer que la seule maîtrise orale d'une langue d'origine relève d'une acquisition incomplète ?

Notre étude empirique présentant deux études de cas de familles extra-européennes récemment arrivées en France, a permis de mettre en lumière des pratiques familiales plurilingues hétérogènes impliquant tant des langues majoritaires que minoritaires dont la gestion est complexe et variée. Dans la famille tchadienne comme dans la famille turque que nous avons observées, les parents attachent une importance inégale aux différentes langues de leur répertoire, dont ils souhaitent transmettre certaines plus que d'autres, mais indépendamment de ces idéologies les pratiques langagières rapportées mobilisent l'ensemble des langues du répertoire dans des échanges parfois symétriques et d'autres fois asymétriques (relevant du plurilinguisme réceptif) et les langues parlées par les enfants ne sont pas forcément celles qui sont valorisées par leurs parents. Aussi les modèles d'acquisition bilingue traditionnellement considérés comme efficaces tels que le modèle « une personne – une langue » ne semblent-ils pas pertinents dans le contexte de l'immigration extra-européenne. En outre, l'idée que la langue dominante du pays d'accueil est forcément destinée à remplacer les langues d'origine est trop réductrice : dans notre étude cas, le français a très rapidement un rôle à jouer, mais le fait que certains membres voient dans son apprentissage une opportunité de mobilités internationales futures plutôt qu'une voie d'intégration dans le pays d'accueil illustre clairement que les modèles d'immigration – assimilation sont dépassés : les migrants d'aujourd'hui ne souhaitent pas forcément rentrer dans leurs terres d'origine, ni s'installer définitivement dans un nouveau pays d'accueil. Dans le contexte actuel de mondialisation, la valeur des langues est redéfinie en continu y compris au sein de la sphère privée de la communication intrafamiliale.

Afin de permettre aux professionnels de santé, de petite enfance et d'éducation veillant au bien-être psychosocial des enfants issus de l'immigration de s'informer sur la grande variation de contextes linguistiques parmi les familles de migrants, il est temps de concevoir des recherches sur les langues d'immigration qui évitent le biais « bilingue » en adoptant une perspective plurilingue qui prenne en compte toute la diversité des langues d'origine impliquées et la complexité de leurs rôles dans les pratiques langagières intrafamiliales plurilingues.

Références bibliographiques

- AFD, <https://www.afd.fr/fr/carte-des-projets/alphabetisation-fonctionnelle-des-membres-des-organisations-paysannes-au-tchad> (10/01/2023).
- Anquetil, Mathilde ; Vecchi, Silvia (2018) Nos langues vont-elles toutes devenir des « Heritage Languages » ? In Agresti, Giovanni ; Turi, Joseph (eds.). *Du principe au terrain : norme juridique, linguistique et praxis politique*. Rome : Aracne, pp. 277-296.
- Armagnague, Maïtena ; Boulin, Audrey (2021) Mobiliser en classe la « langue d'origine » des élèves primo-migrants : des effets ambivalents. *Agora débats/jeunesses*, 89, pp. 7-21.
- Auger, Nathalie (2007) Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, pp. 76-83.
- Baker, Colin ; Jones, Sylvia Prys (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004) *Language Strategies for Bilingual Families. The one-parent-one-language Approach*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Benmamoun, Elabbas ; Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (2013) Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), pp. 129–181.
- Benzaoui, Anissa (2021) *Perception des stratégies de communication intrafamiliales de familles d'immigrés récemment installées en France : études de cas d'une famille turque et d'une famille tchadienne*. Reims : Mémoire de master non publié.
- Bertucci, Marie-Madeleine (2007) L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le Français aujourd'hui*, 158, pp. 29-39.
- Bouziri, Raja (2002) Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 104-116.
- Bozarslan, Halut (2005) Les minorités en Turquie. *Pouvoirs*, 115(4), pp. 101-112. <https://www.cairn.info/journal-pouvoirs-2005-4-page-101.htm> (23/03/21).
- CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) (2002) *Portfolio européen des langues*. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
- Clanché, François (2002) Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *Insee Première*, 830, pp. 1-4.
- Conseil de la Communauté Economique Européenne (1977) Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE). *Journal officiel des Communautés européennes*, 199(32), pp. 32-33.
- Cummins, Jim (1991) Introduction. *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), pp. 601–605.
- Dabène, Louise ; Moore, Danièle (1995) Bilingual speech of migrant people. In Milroy, Lesley ; Muysken, Pieter (eds.). *One speaker, two languages*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 17-44.
- De Bot, Kees ; Gorter, Durk (2005) A European Perspective on Heritage Languages. *The Modern Language Journal*, 89(4), pp. 612-616.
- De Houwer, Annick (2006) Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), pp. 29-49.
- Deprez, Christine (2003) Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 143, pp. 35-43. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0035>.
- Döpke, Susanne (1992) *One Parent – One Language. An interactional approach*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.
- Extra, Guus (2017) The Constellation of Languages in Europe: Comparative Perspectives on Regional and Immigrant Minority Languages. In Kagan, Olga ; Carreira, Maria M. ; Hitchens Chik, Claire (eds.). *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. New York : Routledge, pp. 11-21.

- Extra, Guus (2011) The Immigrant Minority Languages of Europe. In Kortmann, Bernd ; van der Auwera, Johan (eds.). *The Languages and Linguistics of Europe: A Comprehensive Guide*. Berlin / Boston : Mouton De Gruyter, pp. 467–481.
- Extra, Guus ; Gorter, Durk (2001) *The other languages of Europe*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ethnologue, <http://www.ethnologue.com/>.
- Filhon, Alexandra (2010) Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences. *Annales de démographie historique*, 119, pp. 205-222. <https://doi.org/10.3917/adh.119.0205>.
- Filhon, Alexandra ; Guérin-Pace, France (2009) Pratiques linguistiques et parcours migratoires : une articulation complexe. *Espaces et société*, 136-137(1), pp. 189-206.
- Hamurcu-Süverdem, Büsra ; Akinci, Mehmet-Ali (2016) Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 21, pp. 81-93. <https://doi.org/10.3917/rfla.212.0081>
- He, Agnes Weiyun (2021) A Narrative-Ethnographic Approach to Research on Heritage Language Development. In Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 499-519.
- Hélot, Christine (2004) Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. In Akkari, Abdeljalil ; Heer, Stéphanie (eds.), *Actes de la recherche 3 de la HEP-Bejune*. Neuchâtel : HEP Bejune, pp. 8-27.
- Hélot, Christine (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Herkenrath, Annette (2012) Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish–German children's language. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), pp. 287–314.
- Kasstan, Jonathan ; Auer, Anita ; Salmons, Joseph (2018) Heritage-language speakers: theoretical and empirical challenges on sociolinguistic attitudes and prestige. *International Journal of Bilingualism*, 22(4), pp. 387-394.
- Kupisch, Tanja (2021) Heritage languages in Europe. In Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 45-68.
- Kupisch, Tanja ; Rothman, Jason (2016) Terminology Matters! Why Difference Is Not Incompleteness and How Early Child Bilinguals Are Heritage Speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), pp. 564–582.
- Lambert, Wallace (1974) Culture and language as factors in learning and education. In Aboud, Frances ; Meade, Robert (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham : Western Washington State College.
- Lanza, Elizabeth (1997) *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford, Clarendon Press.
- Le Goff, Jean-François (2014) Editorial. La perte de la langue d'origine : un processus systémique intergénérationnel. *Thérapie familiale*, 35, pp. 113-117. <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2014-2-page-113.htm>
- Leclerc, Jacques (2015) Tchad. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tchad.htm> (10/01/2023).
- Leclerc, Jacques (2022) Turquie. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/turquie_3politique_ling.htm (10/01/2023).
- Leconte, Fabienne (2008) Les langues africaines en France. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, pp. 57-63.

- Lucchini, Silvia (2007) L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? *Le français aujourd'hui*, 158, pp. 9-19.
- Lüdi, Georges ; Py, Bernard (2003³, 2013⁴ [1986]) *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lynch, Andrew (2014) The first decade of the Heritage Language Journal: A retrospective view of research on heritage languages. *Heritage Language Journal*, 11(3), pp. 224–242.
- Lynch, Andrew ; Avineri, Netta (2021) Sociolinguistic approaches to heritage speakers. In Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 423-448.
- Montrul, Silvina (2016) *The acquisition of heritage languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds) (2021) *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Okita, Toshie (2002) *Invisible Work. Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam : John Benjamins.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria ; Scontras, Gregory (2019) Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), pp. 4-20.
- Rachidi, Amal ; Nocus, Isabelle ; Florin, Agnès (2013) Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français. *Enfance*, 4, pp. 349-372.
- Rothman, Jason (2009) Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13, pp. 155–163.
- Slavkov, Nikolay ; Melo-Pfeifer, Sílvia ; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (eds.) (2022) *The Changing Face of the "Native Speaker": Perspectives from Multilingualism and Globalization*. Berlin / Boston : De Gruyter Mouton.
- Smolicz, Jerzy (1992) Minority languages as core values of ethnic cultures: A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In Fase, Willem ; Jaspaert, Koen ; Kroon, Sjaak (eds.). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam : Benjamins, pp. 277-305.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003) Toward a definition of heritage language: socio-political and pedagogical considerations. *Journal of language, identity and education*, 2(3), pp. 211-230.
- Wiley, Terrence ; Valdés, Guadalupe (eds.) (2000) Editor's introduction to the special issue. Heritage language instruction in the United States: a time for renewal. *Bilingual research journal*, 24, pp. i-v.