

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας

UFR DE LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoires d'appui : CRILA et CERIEC

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

των σχολικών πληθυσμών»

∞∞∞

Master 2 Pro-ELE Franco-Hellénique

Enseignants de langues en Europe :

Formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires

***Le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration en
Grèce : quels impacts dans la construction identitaire et
quelles représentations sur le monde et les langues ?***

Mémoire soutenu le 27 septembre 2018 par

Maud BERTEVAS

Sous la direction de :

Mme Argyro MOUSTAKI

Membres du jury :

Mme Dominique ULMA

Mme Rea DELVEROUDI

Athènes

2018

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères s'adressent en premier lieu à Madame Argyro Moustaki qui a su m'éclairer, me guider et me soutenir tout au long de ce travail de recherche. Son aide, son expérience enrichie ainsi que ses conseils avisés ont été source de motivation certaine et ont contribué de façon sûre à l'élaboration de cette étude et de ce mémoire.

Je remercie tous les membres de la troisième école élémentaire d'Athènes, 3^ο Δημοτικό Σχόλιο Αθηνών, et plus particulièrement Madame Panti, la directrice, pour m'avoir si chaleureusement accueillie au sein de son établissement et pour avoir accepté ma présence en tant que chercheuse et stagiaire dans trois de ses classes. Je remercie par ailleurs Madame Ambatzi, enseignante de français, pour m'avoir accordé du temps et permis de mettre en place mon protocole de recherche. Son soutien m'a été précieux.

Merci aux enfants qui ont participé à la recherche et qui se sont montrés attentifs, curieux et appliqués tout au long des séances. Je n'aurais rien pu faire sans leur implication. Je les félicite pour leur travail et leur contribution !

Je remercie également les parents des enfants. La confiance qui m'a été accordée pour cette étude me va droit au cœur.

Enfin, j'adresse mes profonds remerciements à ma famille ainsi qu'à mes amies, Mélissa A, Mélissa F., Anne-Sophie et Mélanie, qui malgré la distance ont toujours été là et ont été d'un grand soutien moral dans les moments difficiles.

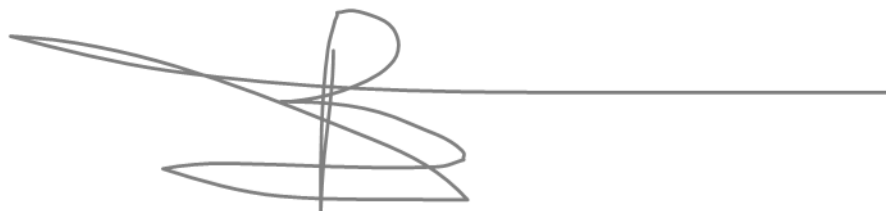
Merci à mon amie Justine pour le temps qu'elle a consacré aux nombreuses relectures de ce mémoire, pour ces conseils, son esprit avisé, et son soutien indéfectible en mes capacités.



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Maud BERTEVAS, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Angers, le 21/08/2018

Résumé

Le travail de recherche présenté au sein de ce mémoire trouve ses fondements dans le contexte sociolinguistique de la Grèce contemporaine. Concernés par le phénomène accru d'immigration que connaît le pays depuis la fin du XXème siècle, nous nous interrogeons sur les conséquences de l'intégration au pays d'accueil de cette population étrangère. Plus spécifiquement, nous nous focaliserons sur les enjeux identitaires que cette intégration induit et concentrerons notre étude sur la construction identitaire et le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration. La recherche, menée au sein d'une école primaire du centre-ville d'Athènes, s'articule autour d'une thématique principale: les représentations sur les langues, qui seront en outre analysées à l'aide d'un outil utilisé en didactique des langues nommé « portrait langagier ». L'objectif de notre travail est de pouvoir comprendre le contexte d'utilisation des langues chez ces enfants et d'étudier leurs représentations envers les langues en général ainsi qu'envers leur(s) langue(s) et culture(s) d'origine. Cette approche nous conduira à mieux comprendre la complexité de la construction identitaire chez ces enfants. Les réponses fournies par notre population nous permettront de déterminer si ce plurilinguisme et cette richesse culturelle, nés de l'héritage familial des familles migrantes, favorisent le développement d'une conscience plurilingue et interculturelle assurant une ouverture sur le monde et sur autrui.

Mots-clés : *plurilinguisme, immigration, héritage, identité, conscience plurilingue et interculturelle, représentations, portrait langagier*

Abstract

The research introduced in this paper finds its founding principles within the sociolinguistic context in contemporary Greece. Concerned by the rise of immigration that has been occurring since the end of the 20th century, we question ourselves on the consequences of the integration of the foreign population in the host country. More specifically, we will focus on the identity stakes induced by this integration and concentrate our study on the identity development and plurilingualism of the children descended from immigrants. The research, conducted in an elementary school of downtown Athens, is built around one principal thematic: the representations of the children on languages, which will be analyzed thanks to a tool used in the field of Didactic of Languages called “language portrayal”. The aim of our work is to understand the context of the language use for these children. We will study their representations on languages in general but also on their language(s) and culture(s) of origin. This approach will help us better understand the complexity of the identity development for these children. The information given by our population will enable to determine if this plurilingualism and this cultural richness, born to the heritage of the migrant families, favor the development of a plurilingual and intercultural consciousness, guarantying an opening on the world and on others.

Key words: *plurilingualism, immigration, heritage, identity, plurilingual and intercultural consciousness, representations, language portrayal.*

« Le destin t'a offert deux langues. Conserve ce trésor. Quelqu'un te dira peut-être :

« Tu n'es pas un vrai A », ou peut-être également : « Tu n'es pas un vrai B ».

Moques-t-en et réponds : « Je suis un AB ». Tu possèdes deux organes pour mieux comprendre le monde, le présent, le passé et le futur, les désirs, les projets, les souvenirs ...

Développe ta langue et l'autre langue qui t'appartient aussi. Apprends à comprendre, à parler, à lire dans les deux. La vie a enrichi ta capacité à communiquer. Sois créatif dans les deux langues, toutes deux s'enrichiront mutuellement.

Ne permets pas que les deux langues soient ennemies. Aucune n'est plus belle que l'autre, aucune n'est plus noble.

Si l'une des deux langues est plus près de ton cœur, et généralement il en est ainsi, essaie également d'aimer l'autre, père et mère, champs et cité, mer et terre se complètent.

Enrichis tes enfants, tes successeurs, sois un bon père, une bonne mère, transmets-leur les deux langues. Qui sait s'ils seront plus pauvres ou plus riches que leurs parents, mais dans la capacité de communication ils doivent être aussi riches que leurs parents, ou davantage. »

« Décalogue du bilinguisme » cité dans Siguan (1996, p.94)

Sommaire

Introduction.....	1
Chapitre 1 – La Grèce, pays multilingue et multiculturel : une mosaïque identitaire modelée par l’immigration. Quelles conséquences pour les futures générations d’immigrés ?	4
1.1. La situation sociopolitique et sociolinguistique en Grèce au XXème siècle ..	4
1.2. Identité, langues, cultures : les conséquences de l’immigration et son impact sur les enfants qui en sont issus	11
1.3. Le plurilinguisme des enfants issus de l’immigration.....	16
Chapitre 2 – Présentation de la recherche et de ses résultats	22
2.1. Identité de la recherche	22
2.2. Résultats	35
Chapitre 3 – Analyse des résultats, conclusions et perspectives	46
3.1. Synthèse et commentaire des résultats	46
3.2. Vérification des hypothèses	59
3.3. Discussions et perspectives	61
Conclusion	69
Références bibliographiques	73
Annexes.....	78
Annexe 1 : Questionnaire 1.....	78
Annexe 2 : Questionnaire 2.....	81
Annexe 3 : Le portrait langagier	84
Annexe 4 : Profil de l’échantillon.....	85
Annexe 5 : Quelques exemples de productions lors de l’activité sur les langues....	86
Annexe 6 : Autorisation parentale pour l’enregistrement audio	88
Annexe 7: Biographie langagière des enfants de l’échantillon.....	89
Annexe 8 : Langues envisagées par les enfants	90

Annexe 9 : Motivations et représentations du plurilinguisme	91
Annexe 10 : La mobilité passée et future des participants et leurs préférences	92
Annexe 11 : Les langues et leurs pratique au sein du foyer familial des participants	94
Annexe 12 : Les représentations des enfants sur leur plurilinguisme.....	97
Table des tableaux.....	101
Table des figures	102
Table des illustrations	102
Table des matières.....	103

Introduction

La Grèce connaît depuis la fin du XX^{ème} siècle une crise migratoire des plus conséquentes (Pillant, 2016). Ce pays du sud-est de l'Europe, carrefour stratégique des flux migratoires, accueille bon nombre d'immigrants. Bien que les frontières gréco-turques soient depuis 2015 de plus en plus impénétrables, le pays ne cesse de voir le nombre de ses migrants augmenter. Cette situation délicate, et de plus en plus urgente, est caractérisée par des tensions constantes au sein du territoire grec et est accrue par le contexte de crise économique que traverse le pays depuis plusieurs années. L'arrivée massive de migrants a conduit à un changement radical du paysage sociolinguistique du pays qui connaît une recrudescence du nombre d'ethnies, de langues et de cultures différentes sur son territoire (Dalègre & Tzimakas, 2015). Cependant, toutes ces minorités et leurs langues ne sont pas reconnues par l'État qui ne fait valoir sur son territoire que la langue grecque, langue nationale, à l'exception du turc dans une seule de ses régions. L'intégration des populations étrangères à la société grecque implique donc, plus que jamais, la nécessité d'apprendre la langue du pays hôte et cela aux dépens de la langue première de ces populations. Ce besoin et cette contrainte à l'effacement plus ou moins marqué de la langue première de l'individu migrant est source de tensions identitaires (Maalouf, 1998). En effet, tout être humain se caractérise et se définit à travers sa langue qui représente un premier aspect de son identité. L'intégration, en ce qu'elle induit une appropriation langagière et culturelle pour être réussie et garantir l'avenir du migrant au pays hôte, comporte des enjeux identitaires importants transformant l'individu qui devient progressivement un être aux identités multiples. « Ce qui fait [qu'il est lui-même] et pas un autre, c'est que [qu'il est] ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément ce qui définit [son] identité. » (Maalouf, 1998, p.7). Ainsi, le migrant se trouve partagé entre deux mondes, celui du passé et de la famille, et celui du présent et du futur, de l'insertion sociale et professionnelle.

Notre recherche a été motivée par ce contexte sociolinguistique grec. En effet, notre présence à Athènes dans le cadre de notre Master en Didactique des Langues, orienté vers l'enseignement des langues en Europe, a permis une réelle immersion au sein de la société grecque. Ce faisant, nous avons pu découvrir sur le terrain, ainsi que mieux

percevoir, la situation actuelle dans laquelle se trouve le pays. Curieuse d'en apprendre davantage sur l'histoire de la Grèce et de ses populations, et motivée par notre volonté d'enseigner les langues en école primaire en Europe, nous avons été amenée à nous poser la question de l'éducation des enfants issus de l'immigration. Les enjeux identitaires sont-ils les mêmes pour ces enfants ? Sont-ils intégrés à la société et plus spécifiquement à l'école, lieu de socialisation par excellence ? Parlent-ils tous couramment le grec ? Sont-ils conscients de leurs origines et les valorisent-ils ? Autant de questions qui nous ont conduite à réaliser notre recherche autour du plurilinguisme des enfants issus de l'immigration. De notre réflexion a émergé une question principale : Comment les enfants de primaire en Grèce issus de l'immigration, tous plurilingues de par leurs origines familiales et leur scolarisation, se représentent les langues et les cultures ? Par ailleurs, quelle place prend la langue-culture d'origine de ces enfants dans la construction de leur identité ?

Menée au sein d'une école primaire publique du centre-ville d'Athènes, notre étude s'est déroulée sur cinq semaines et s'est effectuée auprès d'enfants issus de l'immigration, représentant la deuxième ou la troisième génération de migrants. L'objectif de la recherche était de mettre en lumière les diverses représentations des enfants sur le plurilinguisme en général en les questionnant par ailleurs sur leurs propres langues afin de mieux comprendre le rôle de celles-ci dans la construction identitaire de cette population.

Ce mémoire se scinde en trois grandes parties qui symbolisent les trois temps de notre recherche.

Le cadre théorique développera les principales thématiques de notre travail et apportera des indications nécessaires à la compréhension du contexte sociolinguistique de la Grèce contemporaine. Nous débuterons par un retour historique en nous focalisant primordialement sur les phénomènes d'émigration et d'immigration qu'a connu le pays au cours du XXème, modelant le paysage tant démographiquement que linguistiquement. Cette approche nous sera nécessaire pour introduire les relations qu'entretient la Grèce avec ses minorités. Nous présenterons de manière succincte les politiques migratoires et linguistiques mises en place par le gouvernement grec, dont les impacts ont été déterminants quant à l'intégration des populations étrangères. En effet, c'est en nous intéressant aux langues de ces minorités que nous pourrons mettre

en lumière le lien fondamental existant entre langue et identité. L'aspect identitaire et linguistique sera davantage étayé et nous procéderons à l'explication du phénomène d'intégration, ses enjeux et ses conséquences sur les individus migrants. Nous apporterons par ailleurs des précisions quant aux conséquences de l'immigration pour les enfants qui en sont issus et qui sont nés dans le pays d'accueil. Nous nous focaliserons par ailleurs sur le plurilinguisme de ces enfants qui possèdent dès le plus jeune âge au moins deux langues : la langue du pays hôte et la langue d'origine, langue de l'héritage familial. Un lien entre plurilinguisme et didactique des langues sera également présenté afin d'introduire quelques éléments et outils de notre recherche qui pourront permettre au lecteur de mieux comprendre notre démarche. Un intérêt sera par ailleurs porté aux représentations subjectives des enfants sur le plurilinguisme et plus particulièrement sur leurs propres langues. Cet aspect ainsi développé marquera une transition permettant la présentation de notre étude.

Le deuxième chapitre exposera de manière détaillée les caractéristiques de notre étude de cas multiples ainsi que nos hypothèses de recherche. Nous profiterons de cet instant pour justifier nos choix méthodologiques, ayant abouti à la construction du protocole de recherche et des outils de recueil de données que sont des questionnaires, une production artistique (le portrait langagier) et des enregistrements audio d'entretiens collectifs. Les résultats obtenus lors de cette étude seront ensuite exposés de façon thématique afin de permettre au lecteur de suivre notre raisonnement. Nous traiterons ainsi de la motivation des enfants à l'apprentissage des langues étrangères, de la pratique des langues dans un contexte familial, de l'influence parentale dans cette pratique et des représentations véhiculées dans les portraits langagiers. Notons par ailleurs que ces représentations, en ce qu'elles feront état de la compréhension du monde par un jeune public, marqueront une réalité subjective des participants à l'étude et qu'elles ne reflèteront alors pas tout à fait la réalité en tant que telle. Enfin, un cas particulier à cette recherche sera par ailleurs présenté et fera ultérieurement l'objet d'une réflexion approfondie.

Une ultime partie portera sur l'analyse qualitative de contenu des données recueillies. À cette occasion, des conclusions seront apportées à nos diverses hypothèses et nous apporterons un regard critique à notre étude afin d'en comprendre les limites. Des perspectives futures de recherche seront ainsi proposées au lecteur qui pourra, s'il le désire, poursuivre et approfondir notre travail.

Chapitre 1 – La Grèce, pays multilingue et multiculturel : une mosaïque identitaire modelée par l’immigration. Quelles conséquences pour les futures générations d’immigrés ?

Afin de guider au mieux notre lecteur et l’amener à apprécier les particularités de notre étude, il est nécessaire de présenter la situation sociopolitique et sociolinguistique de la Grèce au XXème siècle. Ce rappel historique permettra à ceux qui nous lisent d’enrichir leurs connaissances sur le pays et apporteront des explications aux climats social, linguistique et politique que connaît la Grèce de nos jours.

1.1. La situation sociopolitique et sociolinguistique en Grèce au XXème siècle

1.1.1. Pays de l’émigration

L’émigration grecque est un phénomène multiséculaire qui trouve ses origines dans les nombreux affrontements et guerres qui ont marqué la nation. Cette émigration, plus ou moins massive selon les périodes de l’histoire du pays, a contribué à la création d’une diaspora grecque très présente à l’échelle internationale et encore aujourd’hui très représentative, qui vaut à la Grèce le statut de nation de diaspora (Kanarakis, 2017, p.296). En outre, en 2008, le nombre de personnes expatriées et leurs descendances correspondait à 25% de la population grecque continentale¹.

Les motivations à l’expatriation étaient nombreuses et découlaient des contextes géo-économique, socio-économique et politico-militaire (*ibid.*, p. 300). La pauvreté, la hausse du chômage, la peur de guerres éventuelles et les guerres sont autant de raisons qui poussaient la population grecque à fuir le pays (notamment dans les régions frontalières, les régions montagneuses et les îles). La Macédoine, région du nord du pays et frontalière des pays balkaniques, a été la zone la plus touchée par les départs. Kanarakis (*ibid.*, p.297) distingue deux types de diasporas : (1) la diaspora historique, apparue après la chute de Constantinople, marquant le début de l’occupation Ottomane, (1453-1821) et retrouvée autour du bassin méditerranéen et près de la mer Noire ; (2) la diaspora immigrante de la fin du XIXème siècle à nos jours. Durant cette période, la Grèce a connu cinq conflits internes ou internationaux : deux guerres des Balkans (1912 et 1913), deux guerres mondiales et une guerre civile (1946-1949) ayant eu un fort

¹ Chiffres établis à partir des données du Service Statistique National de Grèce, cité par Kanarakis (2017, p.299)

impact sur les flux migratoires (Dalègre & Tzimakas, 2015, p.264). Deux pics d'émigration ont été relevés pour cette époque : le premier fin XIXème jusqu'en 1914 (date à laquelle les expatriés sont retournés en Grèce pour défendre leur mère patrie) et de 1951 à 1974 (période post Seconde Guerre Mondiale, de guerre civile puis théâtre de la dictature des Colonels de 1967 à 1974). L'émigration est devenue plus massive et plus vaste, la population migrante s'installant finalement sur les cinq continents. Progressivement, la diaspora grecque s'est étendue du nord et nord-est de la Grèce (Ukraine, Géorgie, Roumanie, Autriche, Russie) à l'Europe de l'ouest (Allemagne, Belgique, Suisse, Italie, France, Angleterre) puis aux pays transocéaniques (Amérique du Nord et du Sud, Afrique, Océanie). Ces nombreux départs ont eu un impact direct sur le profil démographique grec qui a connu un véritable changement après la Seconde Guerre Mondiale avec une émigration interne (urbanisation, désertification des zones rurales) et émigration externe (vers l'étranger). Le nombre de grecs ayant quitté le pays s'élève à 1.815.944 entre 1821 et 1973 (fin de la dictature), la majorité s'étant installée principalement en Australie, aux États-Unis, au Canada et en Allemagne (RFA) (Kanarakis, 2017, p.298). Les partisans communistes grecs partent vers les pays d'Europe de l'est (Roumanie, Tchécoslovaquie, Hongrie) et l'URSS (Ukraine, sud de la Russie actuelle, etc.). Ce n'est qu'en 1973 que la Grèce connaît un véritable déclin de l'émigration, les situations socio-économique et politique étant devenues favorables et propices à une amélioration certaines du niveau de vie. À la fin du XXème siècle, la population de la diaspora grecque dans le monde est estimée entre 2,5 à 3 millions de personnes (selon les rapports de Bombas, 1992, p.18-22 cité dans Kanarakis, 2017, 299).

1.1.2. La situation migratoire en Grèce depuis les années 1980

Les années 1980 marquent un tournant démographique en Grèce qui voit sa population augmenter suite au retour au pays de nombreux émigrés grecs, notamment à la fin des années 1970. En effet, la population grecque observe une hausse de 11,5% entre 1971 et 1981 (Dalègre & Tzimakas, 2015, p.196). Ces rapatriés sont majoritairement les émigrés partis à l'après-guerre (années 50), les exilés politiques que le régime des Colonels avait contraint à quitter le pays, les minorités grecques d'Albanie, de Roumanie et de Bulgarie, ainsi que la diaspora grecque communiste (les Pontiques) présente dans les pays de l'ex-URSS (en provenance majoritairement de Géorgie, d'Arménie, du Kazakhstan et de l'Ouzbékistan). L'essor économique que

connaît la Grèce à cette époque, la fin de l'exode rurale ainsi que la chute du bloc soviétique n'attirent pas seulement les minorités grecques à l'étranger. Effectivement, une nouvelle population apparaît sur le territoire et les recensements du gouvernement grec attestent d'un phénomène de plus en plus récurrent : l'immigration de populations étrangères. L'entrée définitive de la Grèce dans la Communauté Économique Européenne (CEE) en 1981 a en effet eu des conséquences majeures. Elle symbolise l'ouverture des frontières qui sera davantage accentuée avec la création de l'espace Schengen (1992) autorisant la libre circulation des personnes au sein et entre les différents pays signataires. La Grèce attire en ce qu'elle représente l'espoir d'une vie meilleure et qu'elle devient, de par sa situation géographique, la « porte d'entrée » de l'Union Européenne (*ibid.*, p.213). Dès le début des années 1980, l'immigration provient essentiellement de l'Europe centrale et orientale (Pologne, Roumanie, Bulgarie). La chute de l'URSS et du régime communiste, notamment en Albanie, amènent au début des années 1990 de nombreux immigrés dont la plupart est d'origine albanaise. En 1993, l'immigration en Grèce est telle que le pays est classé au 3^{ème} rang européen pour le nombre de migrants (en situation de régularité ou non) sur son territoire (Tsoukala, 1997, p.1). Les immigrés albanais « sont à l'origine de la véritable transformation de [la Grèce] en l'une des premières terres d'accueil de l'Union Européenne proportionnellement à sa population » (Sintès, 2003 cité dans Dalègre & Tzimakas, 2015, p.220). En 2001, ils représentent le seul groupe parmi toutes les nationalités présentes sur le territoire à s'être établi dans chacune des régions de Grèce et symbolisent par ailleurs plus de la moitié de la population d'origine étrangère vivant sur le sol grec (*ibid.*). Lorsque cette arrivée est devenue plus massive, la population et le gouvernement grecs ont progressivement montré des réticences envers l'immigration albanaise. Premièrement parce que cette migration était principalement non régularisée. De plus, « les migrants albanais [étaient] vus comme des migrants économiques [...] ce qui entretient une vision négative de leur présence en Grèce » (Pillant, 2016, p.32). Deuxièmement, car la migration albanaise a coïncidé avec la recrudescence à l'échelle nationale de l'insécurité et des délits notamment dans la région frontalière avec l'Albanie. Tsoukala (1997, p.9) note que la minorité albanaise a souffert d'une forte stigmatisation symbolisée par la haine éprouvée par le peuple grec qui « ne saurait être dissociée de la hausse générale du nationalisme et de la xénophobie constatée en Grèce ces dernières années ». Les années 90 marquent en effet la naissance de politiques

répressives aux tendances sécuritaires très affirmées laissant transparaître un sentiment anti-immigration qui ne s'amenuisera qu'à partir des années 2010.

En 2001, la population étrangère est estimée à 7,8% de la population totale. En l'espace d'une décennie (de 1991 à 2001), la population en provenance des pays balkaniques (Albanie, Bulgarie et Roumanie) s'est fortement accrue (multipliée par 19) et celle en provenance d'autres pays à quant à elle doublée (Dalègre & Tzimakas, 2015, p.219). Dans les années 2000, le nombre d'étrangers arrivants en Grèce augmente très rapidement et l'état est très vite confronté à l'arrivée massive de nouveaux migrants clandestins fuyant la guerre. À partir de 2015, les migrants sont des milliers chaque jour à rejoindre les îles grecques de la mer Égée (Pillant, 2016, p.33). Au début du phénomène d'immigration, peu de réelles politiques permettant l'intégration des rapatriés et des immigrés ont été planifiées par le gouvernement grec. Seuls les réfugiés politiques attestant de leurs origines grecques sont autorisés à retourner au pays (décision n°106841 du 21/12/1982 émanant du Ministère de l'Intérieur et de l'Ordre public). Cependant, la forte hausse de la clandestinité ainsi que l'entrée dans l'Union Européenne de la Grèce a poussé le gouvernement à prendre des mesures plus explicites et opérationnelles afin de gérer la question migratoire. En 1991, apparaît une loi (renforcement de la loi de 1975) attestant d'une meilleure protection des droits des immigrés ainsi que la mise en place des premières mesures sociales à leur égard, l'objectif étant de ramener à la régularisation tous les étrangers présents en Grèce (Tsoukala, 1997, p.1). Paradoxalement, la même année, le législateur adopte une loi qui autorise l'expulsion immédiate des migrants clandestins et multiplie ses contrôles aux frontières (Pillant, 2016, p.31). L'adoption du décret présidentiel de 1994 autorise les réfugiés à vivre et travailler dans le pays. Les lois de 2001 et 2005, renforcements de la loi de 1991 au sujet de la régulation, prévoient l'attribution de permis de séjour sous réserve de conditions spécifiques à respecter. Malgré les tentatives louables de la part du gouvernement grec, la xénophobie croissante des politiques qui succèdent conduira ces lois à l'échec.

Selon Tsoukala (1997, p.8), le gouvernement grec des années 80-90 a mis en place une politique migratoire en trois pôles : (1) le maintien de l'ordre et de la sécurité, (2) l'harmonisation avec les traités européens, (3) la protection des intérêts politico-économiques en s'assurant de la stabilité des relations entretenues avec les pays balkaniques et plus particulièrement l'Albanie. La politique migratoire de Grèce s'est avant tout caractérisée par la « tendance sécuritaire » (*ibid.*, p.11) plutôt que libérale.

Le manque d'assiduité dans la mise en place des lois et la faible expérience de la Grèce en matière d'immigration n'ont laissé que trop peu de place à l'intégration véritable des immigrés et très peu d'entre eux ont pu bénéficier du statut de réfugiés.

Cependant, les années 2010 marquent un tournant politique et social envers la prise en charge des immigrés et plus particulièrement leur intégration ainsi que leur droit à la naturalisation (Ferdianaki, 2018). La loi sur la citoyenneté de mars 2010 confère un meilleur accès au statut de résident de longue durée facilitant alors les demandes de naturalisation des migrants. Par ailleurs, durant cette même décennie, la Grèce semble avoir opéré une certaine prise de conscience quant à la nécessité d'élaborer des plans d'insertion pour les migrants. Ces programmes concernent plus particulièrement l'éducation des enfants migrants auxquels un intérêt et une inquiétude sont manifestés par le gouvernement grec ainsi que l'Union Européenne et certaines Organisation Non Gouvernementales (ONG), telle l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM), qui aident au financement de tels projets. Les enfants migrants vivant dans les nombreux centres d'accueil que compte le pays peuvent en effet suivre un enseignement classique à raison d'un après-midi par jour dans les écoles élémentaires grecques. La loi du 12 juillet 2015 apporte plus de souplesse au système de naturalisation jusqu'alors strictement régi par le droit du sang (impliquant donc la nécessité de prouver sa filiation à une personne de nationalité grecque). Grâce à cette nouvelle loi, la nationalité est accordée : (1) aux enfants de migrants nés en Grèce et étant inscrits à l'école dès la première classe du primaire, (2) aux enfants nés en Grèce dont au moins un des parents réside depuis cinq ans dans le pays hôte, (3) aux enfants non nés en Grèce scolarisés pendant au moins six années et dont les parents possèdent un titre de séjour.

La forte augmentation des flux migratoires vers la Grèce depuis les années 1980 a radicalement modifié le statut du pays qui, après avoir longtemps été considéré comme un pays d'émigration, est devenu par la force des choses un pays d'immigration. Ce phénomène a influencé le paysage sociolinguistique et apporté une visibilité des minorités linguistiques notamment à travers les lois européennes.

1.1.3. Politiques linguistiques : quel statut pour les minorités et leurs langues ?

À l'instar des politiques migratoires longtemps orientées vers la répression et l'expulsion des étrangers, les politiques linguistiques mises en place par le gouvernement grec restent très faibles et les minorités ethniques (turque chrétienne, albanaise, macédonienne, bulgare et roumaine) et linguistiques (le turc, l'albanais, l'aroumain, le macédonien, le tsigane, le bulgare, le pomaque, l'arménien et le ladino) présentes sur le territoire ne sont pas reconnues officiellement par l'état. Seule la minorité musulmane de Thrace bénéficie d'une protection et d'une reconnaissance nationale plaçant la langue turque parlée par cette population au rang de langue minoritaire officiellement reconnue en Grèce². Cette décision est entrée en vigueur suite au traité de Lausanne en 1923 et découle d'un contexte sociopolitique qui a marqué la Grèce et la Turquie à cette époque. Les affrontements de 1922 entre les deux pays ont conduit la Grèce à l'échec et les minorités grecques présentes en Turquie se sont vues massacrées amenant les survivants à fuir en nombre vers leur pays d'origine (Dalègre & Tzimakas, 2015, p.114). Le traité consiste en un échange et la protection des populations turque et grecque établies respectivement en Grèce et en Turquie. À la minorité turque de Thrace sont octroyés des droits sociaux et linguistiques dont le droit de s'exprimer dans la langue maternelle, le droit au recours à des interprètes notamment sur le plan juridique³, ainsi qu'un droit de culte (musulman pour les Turcs de Grèce et orthodoxe pour les Grecs de Turquie). Les minorités grecques retournées au pays ont été envoyées par le gouvernement dans les régions frontalières du nord. Cette opération avait pour principal objectif la « condensation de l'hellénisme [...] ce qui eut pour résultat l'homogénéisation de la région de la Macédoine et de la Thrace » (Pazartzis, 1992, p.380). Le XXème siècle en Grèce a en effet été marqué par une forte hausse du processus d'hellénisation du territoire visant à faire disparaître, ou du moins à limiter, la pratique des langues minoritaires mais également régionales présentes dans le pays. L'entrée dans l'Union Européenne (UE) n'a que très peu changé cette approche aux langues minoritaires. Bien que le souhait de l'Europe soit de valoriser les minorités ethniques et linguistiques présentes sur son territoire, les politiques linguistiques qu'elle ratifie ne sont pas prises en compte par le gouvernement grec. De peur que la

² <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/grece.htm>

³ <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/uee/docs/grece.pdf>

reconnaissance des langues des minorités ne laisse place à la montée des minorités nationales (alors plus visibles et légitimes), et toujours à cause des discriminations véhiculées par le peuple grec, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992), garantissant la protection linguistique de ces langues, ne sera ni signée, ni ratifiée. De même, la Convention Cadre pour la Protection des Minorités Nationales présentée par le Conseil de l'Europe en 1991, garantissant le respect, la protection et la pérennisation de l'identité des minorités ne sera elle non plus, jamais ratifiée.

À la lumière des politiques migratoires et linguistiques établies par le gouvernement grec, le lecteur comprend que les immigrés de Grèce ainsi que les minorités ethniques et linguistiques ont pendant longtemps bénéficié que de très peu de reconnaissance de leur identité, rendant alors leur présence sur le territoire illégitime, favorisant le sentiment de rejet. La montée de la xénophobie a été un obstacle majeur, rendant difficile l'élaboration de lois qui permettraient une entière intégration des étrangers à la société, à la langue et à la culture grecque. Ce comportement protectionniste traduisait la volonté du peuple grec de conserver son identité hellénique. Des changements récents de la politique migratoire grecque semblent cependant contrebalancer cette tendance sécuritaire et appellent à une reconsidération progressive du statut des migrants en mettant notamment en place des programmes facilitant leur intégration à la société à travers l'éducation. C'est la notion de l'identité, liée au phénomène d'intégration, qui sera par la suite abordée, du point de vue des minorités et leurs descendances.

1.2. Identité, langues, cultures : les conséquences de l'immigration et son impact sur les enfants qui en sont issus

L'intégration des migrants au sein de la culture d'accueil relève d'un processus long et difficile que les étrangers doivent opérer afin d'investir autant que possible leur nouvel environnement social. Au cours de cette phase « d'acclimatation », des changements profonds de l'identité même du migrant sont indéniables.

1.2.1. Langue, culture comme vecteurs d'identité

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil revêt d'une nécessité certaine pour les migrants qui souhaitent entamer le processus d'intégration à la culture du pays hôte. Le lien intime entre la langue et la culture est inévitable et reconnu (Siguan, 1996 ; Maalouf, 1998 ; Baraké, 2009 ; Moro, 2002). Tant un symbole de l'identité collective, et parfois même de l'identité d'une nation (Siguan, 1996, p.6), et c'est le cas du grec, la langue véhicule également chez l'individu un profond sentiment d'appartenance à un groupe (Maalouf, 1998, p.154). La langue est par ailleurs le filtre à travers lequel nous observons, appréhendons, et analysons le monde qui nous entoure. L'aspect linguistique et la fonction communicationnelle de la langue ne sont donc pas les seuls aspects à prendre en compte. La langue revêt d'une véritable importance sur le plan psychologique puisqu'elle prend une place prépondérante dans l'identité de chacun. Elle est l'une des appartenances la plus dominante chez l'individu qui s'inscrit et se définit dans le monde à travers elle (Maalouf, 1998, p.152). Selon Baraké (2009, p.74), la langue représente « le plus grand outil de communication et de socialisation [...] un grand – sinon le plus grand – outil d'identification et de reconnaissance de soi, chez l'individu et chez le groupe identitaire ». La langue s'allie donc aux deux types d'identités, l'une individuelle et l'autre sociale (Baraké, 2009, p.72-73). Dans son œuvre, Maalouf (1998) développera également cet aspect identitaire véhiculé par la langue. Selon lui, tout être est défini par des appartenances multiples. Cette caractéristique est d'autant plus vraie chez les migrants ou minorités ethniques qui consciemment ou non, développent en eux de nouvelles identités qui, si l'intégration est réussie, aboutira en la création d'un nouveau *soi*, enrichi par de nouvelles appartenances à la culture cible. Forts de ces nouveaux éléments de leur identité, les migrants sont alors plus sensibles à leur environnement et deviennent des êtres complexes qui, selon Maalouf (1998, p.16) « ont pour vocation d'être des traits d'union, des passerelles, des médiateurs entre les

diverses communautés, les diverses cultures. ». La communication apparaît alors importante, essentielle même, à l'intégration. En apprenant la langue de l'autre, c'est une nouvelle façon d'appréhender le monde qui s'offre à nous, une initiation à la culture de l'autre qui idéalement sensibilise à l'altérité et stimule la tolérance. L'article 7 de la Déclaration universelle des droits linguistiques (UNESCO, 1996) met, elle aussi, en avant ce lien indiscutable entre langue et identité qu'il est nécessaire de reconnaître et protéger. Baraké (2009, p.84) regrette que cet apprentissage linguistique ne se fasse que dans un sens : du migrant vers l'hôte. Il postule que le chemin inverse, de l'hôte vers le migrant, revêtirait un enjeu majeur qui aurait pour résultats l'acceptation de la diversité, de l'identité d'autrui et de ses appartenances et conduirait certainement à la création de liens profonds entre les deux groupes. De surcroît, « Pour qu'une personne puisse se sentir à l'aise dans le monde d'aujourd'hui, il est essentiel qu'elle ne soit pas obligée, pour y pénétrer, d'abandonner sa langue identitaire. » (Maalouf, 1998, p.159), ce qui implique nécessairement la reconnaissance sociale et linguistique de toutes les minorités du pays d'accueil, processus essentiel à l'intégration du migrant.

1.2.2. Assimilation ou acculturation ? : l'évolution identitaire des migrants

L'intégration des étrangers au sein du pays d'accueil représente un parcours complexe aux enjeux cruciaux qui détermineront l'insertion sociale puis professionnelle de ces migrants et à plus long terme, celle de leur descendance. Toutefois, ce processus d'intégration implique un changement profond de l'identité même de l'individu qui doit s'adapter à un nouvel environnement, une nouvelle société dont les us et coutumes, la culture et la langue lui sont inconnus. Cette acclimatation peut être vécue comme une véritable souffrance entraînant des tensions identitaires chez l'individu. Partagé entre le désir de s'intégrer rapidement et la volonté de conserver tous les traits culturels qui font de lui l'être de raison qu'il est aujourd'hui, le migrant perd alors tout repère. Cette phase est psychologiquement difficile d'autant plus que l'immigration peut très souvent être liée aux phénomènes de stigmatisation, de rejet et dans les cas extrêmes, de xénophobie (plus ou moins explicite) envers les populations étrangères. Mais la différence fait peur, l'inconnu effraie et l'histoire, les politiques, le contexte économique d'un pays influent sur l'accueil des migrants. Pour qu'une intégration fonctionne, il y a nécessité de respecter la culture de l'autre. L'immigrant, s'il s'adapte et s'intéresse à la culture de l'hôte, sera bien plus accepté par ce dernier. Inversement, si l'hôte accepte la culture du migrant, ce dernier s'intéressera davantage

à la culture du pays d'accueil (Maalouf, 1998, p.51). Cette relation réciproque est la condition *sine qua non* du bon déroulement du processus d'intégration et du bien-être psychologique du migrant. En effet, lorsqu'un individu se sent menacé, sent son intégrité et son identité dénigrées, deux possibilités s'offrent à lui : faire taire ses différences ou les exprimer davantage (*ibid.*, p.53). L'apprentissage de la langue du pays d'accueil, sa pratique journalière, les interactions avec les autochtones (possiblement de plus en plus régulières au fil du temps) sont des conditions nécessaires à l'intégration sociale et indispensables à l'autonomie et à l'indépendance des migrants dans la vie quotidienne (administration, vie locale, éducation, etc.). Cela implique nécessairement, si le migrant manifeste une motivation réelle à l'intégration, un certain délaissement de la langue d'origine qui peut être vécu comme un délaissement de son identité, le reniement de son passé, de ses propres racines. Mais là n'est pas le seul problème. En effet, pour le migrant qui tente de préserver et conserver autant que possible sa langue d'origine « le renoncement à la nouvelle langue peut être ressenti comme une affirmation de sa propre identité, mais également comme résignation à sa marginalité et à son échec. » (Siguan, 1996, p.103). De tels sentiments négatifs et destructeurs de l'estime de soi sont d'autant plus amplifiés si la langue d'origine du migrant n'est pas respectée. D'après Maalouf (1998, p.53), devoir abandonner sa langue et parler la langue d'un peuple qui la rejette devient pour le migrant « un acte d'allégeance et de soumission. » qui peut alors annoncer des comportements négatifs envers la culture et la population du pays d'accueil. Par ailleurs, Maalouf (1998, p.48) dénonce ce qu'il nomme la conception « tribale » de l'identité dans les sociétés. Le migrant est très souvent caractérisé par autrui en fonction d'une seule de ses appartenances multiples (la langue, l'ethnie, la classe sociale) forçant alors ce dernier à adopter une attitude qui inévitablement portera préjudice à l'une ou l'autre des cultures auxquelles il appartient ; « alors le migrant se trouve scindé, écartelé, condamné à trahir soit sa patrie d'origine soit sa patrie d'accueil, trahison qu'il vivra inévitablement avec amertume, avec rage. » (*ibid.*, p.48). Il s'agit donc pour lui de trouver le moyen de concevoir un équilibre raisonné et affectivement sensé (et adapté à sa personne) entre appropriation de la culture cible et conservation des éléments culturels identitaires. Ainsi, les sociologues (notamment Gordon, 1964 ; Gans, 1979, 1992 cités dans Rea & Tripier, 2008, p.48-49) ont décrit au cours du XXème siècle deux phénomènes inhérents au processus d'intégration : l'acculturation et l'assimilation. La première constitue "l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des

groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes." (Cuche, 1996)⁴. L'individu devient un être pluriculturel (et plurilingue) et s'approprié peu à peu, tout en conservant sa culture initiale, la culture de l'autre. La seconde est considérée comme une acculturation totale dans laquelle l'individu s'est totalement intégré et de ce fait, le sentiment d'appartenance à la culture cible détermine l'identité de cet individu qui ne se considère plus du tout comme étranger. Ces phénomènes sont lourds de conséquences, tant socialement que psychologiquement pour les individus concernés. Le danger principal de l'acculturation selon Moro (2002, p.19) est la disparition possible de l'identité première du sujet car ses propres représentations et attitudes se voient modifiées pour se rapprocher de celles de la société dans laquelle il évolue (*ibid.*, p.26). Dans le cas de l'assimilation, cet effacement serait donc global.

La société d'accueil joue également un rôle prépondérant dans la manière dont l'intégration du migrant se déroule. Est-il accepté, compris, aidé ? Quelles représentations, stéréotypes, jugements, portent les citoyens du pays hôte envers l'ethnie, la langue et la culture du migrant. Dans un monde idéal, la tolérance serait gage de cette intégration et le migrant évoluerait comme un citoyen lambda, riche de ses appartenances, fort de ses différences.

1.2.3. Les enfants du métissage

Qu'en est-il des générations issues de l'immigration ? Tout comme leurs parents, les enfants de migrants possèdent des appartenances culturelles et linguistiques multiples. Moro (2002, p.19) parle de « métissage », à entendre premièrement d'un point de vue culturel et non ethnique. L'enjeu identitaire est tout aussi présent chez ces enfants qui sont à leur tour confrontés à l'intégration sociale puisqu'ils doivent se développer dans un monde extérieur (l'école notamment) bien différent du monde de la maison, dans lequel les parents transmettent l'héritage culturel et linguistique d'origine. C'est en effet auprès de leurs parents que ces enfants grandissent et apprennent les concepts fondamentaux de la vie. C'est également dans ce contexte qu'ils rencontrent et apprennent leur langue première (étant la langue d'origine et/ou la langue d'accueil) et qu'ils sont baignés dans leur culture d'origine, différente de celle qui les attend dehors. Moro (*ibid.*, p.26) indique qu'il est primordial, lorsqu'on

⁴ Source <http://ses.webclass.fr/notion/acculturation>

s'intéresse à ces enfants, de prendre en compte et comprendre le parcours de vie, de migration, de leurs parents. Les facteurs de transmission linguistique sont en effet dépendants de l'âge, du lieu de naissance, de la connaissance préalable de la langue d'accueil ou de son apprentissage rapide au moment de l'intégration (Condon & Régnard, 2010, p.49). C'est seulement à ce titre qu'on pourra alors prétendre analyser profondément les enjeux identitaires que traverse l'enfant, héritier d'une transmission culturelle de ses parents. Tout individu possède en effet un double héritage (Maalouf, 1998, p.19). Le premier, dit vertical, découle des origines profondes, des ancêtres, des valeurs morales, religieuses de son peuple. C'est ce premier héritage que nous revendiquons le plus. Le second, horizontal, est l'héritage directement transmis par la société contemporaine dans laquelle l'individu évolue. Cependant, le phénomène identitaire « vertical » tend à être effacé chez les enfants issus de l'immigration qui cherchent à leur tour leur propre identité qui ne peut se forger de la même manière que celle de leurs parents (le contexte d'intégration étant différent). Parfois idéalisée, parfois reniée, cette verticalité de l'héritage, reste un aspect que les enfants se retrouvent à devoir analyser, conscientiser et apprivoiser (*ibid.*, p.20). C'est la raison pour laquelle il semble primordial de briser l'« illusion ethnicisante » retrouvée dans les sociétés qui considèrent l'enfant de migrant seulement au travers de sa langue d'origine et qu'il n'existe alors pas de contacts, d'influences, entre les cultures de l'enfant, en somme, « [qu'] il n'y ait qu'acculturation stérile » (Moro, 2002, p.33). En effet, la seconde génération de migrants, née dans le pays d'accueil, peut ne pas reconnaître ou dissimuler son appartenance à une autre culture (ou ethnie) car consciente de la différence que cela engendre d'un point de vue social. L'école, lieu de socialisation par excellence, renforcera ce sentiment et l'enfant cherchera à s'intégrer en prouvant à ses camarades sa ressemblance avec eux. L'enfant issu de l'immigration est en effet d'autant plus sensible au regard d'autrui (Moro, 2002, p.20). En outre, l'éducation tout comme la langue, joue un rôle important dans la façon dont tout individu interprète le monde. D'après Schnapper (1998, cité dans Baraké, 1998, p.75), une langue et une éducation communes mènent au développement d'une vision du monde identique. Ces caractéristiques sont lourdes de conséquences. Partagé entre d'un côté sa famille, au sein de laquelle l'enfant « est perçu comme un étranger », et de l'autre l'école où il est également considéré différemment, l'enfant de migrant est davantage identifié comme « vulnérable » psychologiquement, perdu parmi ses nombreuses appartenances (Moro, 2002, p.61). Ce qui est vrai pour la seconde génération de migrants, le devient

cependant de moins en moins au fil des nouvelles générations qui intègrent progressivement les éléments culturels du pays d'accueil. La vulnérabilité de ces enfants s'atténue, ils sont davantage intégrés à la société d'accueil, si ce n'est totalement. « Chaque nouvelle génération représente en moyenne [...] une étape vers une assimilation plus complète. » (Rea & Tripier, 2008, p.48).

De ces appartenances multiples induites par l'immigration découle l'enrichissement du répertoire langagier de l'enfant. Comment ce dernier gère-t-il ce plurilinguisme ?

1.3. Le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration

1.3.1. Le plurilinguisme et ses impacts sur l'enfant

Souvent ignoré et dévalué, le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration est sans nul doute un phénomène qui nécessite une attention particulière et qui aurait le mérite d'être reconsidéré par les sociétés d'accueil dans lesquelles ils évoluent, se socialisent et construisent leur identité. Premièrement, le plurilinguisme apporte une forte dimension affective associée à l'apprentissage et l'utilisation de la langue d'origine. Or, bien qu'il soit une richesse pour l'enfant, ce plurilinguisme n'est pas toujours valorisé chez les migrants (Moro, 2002, p.96). Ensuite, l'apprentissage et la maîtrise (plus ou moins développée) de deux ou plusieurs langues dès le plus jeune âge n'entrave en rien le développement socio-psychologique de l'enfant. Au contraire, dans la mesure où il acquiert sa première langue de manière sécurisée, l'enfant connaît une valorisation de son estime personnelle (*ibid.*, p.95). Par ailleurs, ce plurilinguisme précoce sera gage d'apprentissage futur de nouvelles langues étrangères. L'apprentissage des langues à un jeune âge est également un atout en ce que les enfants disposent d'aptitudes physiologiques (notamment des facultés auditives leur permettant de reproduire des sons qui n'existent pas dans leur langue première) ainsi que d'avantages sur le plan cognitif, affectif, social et langagier. De surcroît, le plurilinguisme garantit le développement de compétences linguistiques mais aussi sociolinguistiques et interculturelles. Feuillet, Jaconelli et Lebreton (2012, p.175-176) indiquent que le plurilinguisme apporte une ouverture sur le monde dont les enfants « monolingues » (tout du moins, ceux qui ne connaissent et ne pratiquent qu'une seule langue à la maison) ne disposent pas. Ainsi, les enfants issus de l'immigration, de par leur héritage linguistique et culturel, montreraient une plus forte capacité à la tolérance,

une curiosité et un intérêt pour les diverses cultures, les langues et leurs locuteurs. En somme, ils seraient plus ouverts à la diversité et à autrui. Cette conscience pluriculturelle s'apparente à la conscience plurilingue définie par l'*Association of Language Awareness* comme « le savoir explicite de la langue, la perception consciente ainsi que la sensibilité à l'apprentissage des langues, à leur enseignement et à leur emploi. »⁵ (cité dans Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012, p.176). Riches de ce plurilinguisme et de cette ouverture d'esprit, les enfants issus de l'immigration, développent alors des compétences interdépendantes que sont la compétence plurilingue et la compétence interculturelle. Elles sont définies comme un tout indissociable par le Conseil de l'Europe (2010) comme « la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. »⁶. Ajoutons également que les sujets plurilingues développent, parallèlement à la compétence plurilingue et pluriculturelle, une compétence métalinguistique renforcée (travaux de Gajo, 2001 ; Jessner, 2006, Moore, 2006, Krimpogianni en cours) qui leur est notamment permise par la bonne maîtrise de leur langue première. L'enfant est alors en mesure d'analyser, comparer et assimiler des processus et mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées et efficaces qui ont été développées de manière consciente ou non et qui favorisent une meilleure acquisition des langues. De plus, le développement des compétences métalinguistiques revêt d'une dimension sociale. Les interactions entre différents sujets aux répertoires langagiers différents alimenteront cette sensibilité métalinguistique (Kervran, 2012, p.32). Dans leur étude sur la transmission linguistique chez les enfants issus de l'immigration, Condon et Régnard (2010, p.46) apportent des précisions quant au plurilinguisme de ces enfants. Selon eux, le plurilinguisme serait plus représenté chez les enfants dont les parents sont tous deux nés dans le même pays d'origine, moins élevé si les parents sont nés dans deux pays différents qui ne sont pas le pays d'accueil et encore moins élevé si un seul des parents est d'origine étrangère. Une hétérogénéité dans les pratiques linguistiques chez les familles issues de l'immigration est alors observée. En effet, la maîtrise de la langue d'accueil de ces enfants dépend notamment et en premier lieu de la maîtrise linguistique

⁵ Traduit de l'anglais

⁶ cité dans Mailfert, 2013, p.12

des parents avant la migration et/ou de la vitesse à laquelle ils ont appris la langue et se sont intégrés à la société d'accueil et à ses valeurs (*ibid.*, p.49).

Un autre impact du plurilinguisme chez ces enfants est la motivation à l'apprentissage des langues étrangères. D'après les travaux de Gardner et Lambert (1972, cités dans Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012, p.177), nous pouvons distinguer deux formes de motivations pouvant être exprimées par les sujets plurilingues issus de l'immigration. La première, instrumentale, est définie par le besoin du sujet de communiquer. La langue est alors perçue comme un outil nécessaire permettant d'atteindre un objectif communicatif précis. La seconde, intégrative, revêt, elle, d'un désir (ou d'un besoin) de s'intégrer à la communauté du pays d'accueil (Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012, p.177). Par ailleurs, les enfants plurilingues véhiculent des attitudes positives envers les langues présentes au sein de leur entourage. Ils sont davantage motivés lorsque la langue enseignée à l'école est une des langues de l'entourage (*ibid.*, p.180).

Le plurilinguisme de ces enfants ainsi que leurs appartenances multiples ne sont cependant pas des phénomènes explicitement conscientisés par ces derniers, bien qu'ils puissent se rendre compte de certaines différences par rapport aux autres enfants du pays d'accueil. Les didacticiens et chercheurs utilisent de ce fait, divers moyens afin de permettre à ces enfants de pouvoir exprimer leur ressenti et partager leur expérience du plurilinguisme. Nous choisissons de présenter ici, une de ces méthodes : la biographie langagière.

1.3.2. La biographie langagière à travers le dessin : une perspective de conscientisation du plurilinguisme

La biographie langagière est un outil de recherche fortement plébiscité depuis les années 1970 se situant à la frontière entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Elle permet d'étudier les représentations et les relations qu'entretient le sujet plurilingue avec ses langues. Sous forme écrite ou orale, l'individu se raconte à travers ses émotions, son histoire, son contact avec les langues qui composent son répertoire langagier. Ainsi, la biographie langagière représente un modèle dynamique façonné par les expériences sociales, l'environnement ainsi que les compétences et les motivations de l'individu plurilingue. C'est en cela qu'elle est considérée comme un outil heuristique tant pour le chercheur que pour le sujet lui-même (Thamin & Simon, 2008,

p.5). En effet, l'objectif principal de la biographie langagière est d'« accéder à l'identité sociolinguistique » du sujet plurilingue (Menguellat, 2012, p.154). Elle est riche d'informations pour le chercheur qui peut, à travers elle, étudier les rapports entre mobilité, langues et phénomène d'acculturation afin d'analyser leurs impacts dans la construction identitaire de l'individu. Pour le plurilingue, elle apporte un regard critique, une prise de conscience sur la façon dont il se représente le monde, sa vision de l'altérité et ce qu'il pense véhiculer chez autrui.

La biographie langagière se décline sous plusieurs formes, dont l'une plus visuelle et plus adaptée à de jeunes sujets plurilingues : le dessin. L'intérêt de l'étude des représentations des enfants par le dessin naît au début du XX^{ème} siècle et se retrouve dans divers domaines des sciences humaines telles que la psychologie et l'éducation. L'utilisation du dessin comporte de nombreux avantages. Il invite son auteur à prendre du recul sur sa situation, à interpréter cette dernière ainsi qu'à identifier les spécificités de son plurilinguisme (son rapport avec les langues, le statut de ses langues, son héritage familial) ce qui lui permet de pouvoir possiblement changer de regard sur celles-ci (Molinié, 2009, p.11). C'est la raison pour laquelle Molinié utilise le terme de « dessin réflexif » (p.22). D'autre part, le dessin permet de récolter des informations enrichissantes sur les représentations de l'enfant qui peut alors se livrer bien plus facilement sous forme artistique dans une activité qui lui est très familière, qu'il maîtrise parfaitement. Cet outil permet également un moyen d'exprimer des choses que l'enfant ne peut pas encore verbaliser et dont il n'est pas encore pleinement conscient. En cela, le dessin est sécurisant pour les enfants qui n'appréhendent alors pas l'activité. Ils deviennent acteurs de leur apprentissage et peuvent laisser libre court à leur imagination et leurs émotions. En effet, le dessin

permet aussi de se projeter dans l'irréel, le virtuel, l'imaginaire, d'explorer les possibles sans crainte d'être jugé [...] mais il peut être aussi un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs. (Castelotti & Moore, 2009, p.45)

Le dessin comporte donc une dimension sémantique, les choix artistiques des enfants symbolisant la subjectivité de l'expérience du plurilinguisme. Selon ces auteurs, l'analyse des dessins de l'enfant se décline ainsi sous deux perspectives, l'une visuelle, de construction de connaissances, et l'autre interactive, à travers la narration que

véhicule chaque dessin, alors « envisagé [...] comme un texte et un contexte » (*ibid*, p.52-53).

Enfin, le dessin, à travers les nombreuses représentations subjectives (et collectives) de l'enfant, permet de mettre en évidence les rapports entre l'individu issu de l'immigration et son acculturation à la culture cible, une relation complexe qu'il est nécessaire, pour l'individu, d'exprimer afin de construire progressivement son identité multiple et de trouver sa place dans la société. (Molinié, 2009, p.26).

1.3.3. Les représentations des langues dans les dessins chez les enfants plurilingues

L'analyse des dessins met ainsi en valeur les représentations que l'enfant a de son répertoire langagier. Selon Feuillet, Jaconelli et Lebreton (2012 p.176), les représentations des enfants sur les langues et cultures sont influencées par les représentations que véhicule leur entourage (parents, enseignants, amis) envers ces langues et leurs locuteurs. Le comportement et la transmission de ces représentations par l'entourage (conscientes ou non) impacteront positivement ou négativement l'attitude de l'enfant envers les langues. De plus, l'enfant développe très tôt sa « conscience du plurilinguisme » et comprend très vite qu'il est différent (Krumm, 2008, p.109). Certaines langues sont en effet socialement peu valorisées et connotées péjorativement. C'est généralement le cas des langues de l'étranger dans le pays d'accueil. La dimension sociale de la biographie langagière est effectivement présente car c'est en évoluant dans un environnement social et culturel, que se forment les représentations qui détermineront notre singularité, tout comme notre appartenance à une communauté. Ces représentations, trouvant leurs fondements dans le « développement cognitif, affectif et social de l'enfant » (Perregaux, 2009, p.37) auront par ailleurs un impact important sur le processus d'apprentissage, d'appropriation et d'acquisition des langues et influencera la motivation des enfants dans l'apprentissage de ces langues (travaux de Castellotti & Moore, 2002). En effet, l'enfant s'imprègne des représentations sociales et donc culturelles de son environnement. Ainsi, dans une même société aux valeurs et modes de pensée communs, la perception interpersonnelle des langues est relativement identique et découle de la réalité (faits réels) influencée par des jugements moraux, des préjugés et des stéréotypes alors reconnus et partagés par la communauté. À titre d'exemple, dans les dessins d'enfants, les stéréotypes sont souvent retrouvés et rattachés à des personnages (l'image que l'enfant se fait du

locuteur) et des symboles nationaux, comme les drapeaux, sont fréquemment employés. Il y a là une véritable « superposition entre langues et nations » traduisant le besoin pour l'individu plurilingue de simplifier son plurilinguisme (Perregaux, 2009, p.38). Par ailleurs, les choix artistiques des enfants (comme l'utilisation des couleurs) et le point de vue par lequel ils décident de présenter leurs langues (se représentent-ils sur le dessin, mettent-ils des traits physiques en valeurs, dessinent-ils seulement des emblèmes, des objets socialement attribués à telle culture?) sont également évocateurs des représentations dites universelles. En effet, des études ont montré une certaine tendance à l'universalité des représentations (et de langage) notamment en ce qui concernent la perception des couleurs (Berlin & Kay, 1969) et du corps. Des similitudes d'interprétation et de perception sont donc retrouvées entre différentes cultures, ce qui impliquerait que la notion même de représentations n'est pas uniquement forgée par la culture mais que l'Homme (en tant qu'espèce) interprète et ressens les choses de la même façon, selon une même logique.

Fort des connaissances exposées au sein de cette partie, le lecteur est dorénavant en mesure de mieux appréhender l'actuel contexte sociolinguistique de la Grèce et de comprendre les enjeux identitaires que l'immigration implique. C'est précisément dans ce contexte plurilingue et pluriculturel que l'étude présentée dans ce mémoire s'inscrit.

Chapitre 2 – Présentation de la recherche et de ses résultats

Dans cette étude, notre réflexion s'est orientée vers la réalité de la situation sociolinguistique en Grèce et plus particulièrement sur la transmission de l'héritage linguistique et culturel des familles d'origine étrangère aux plus jeunes générations. Dans un premier temps, seront exposés les objectifs et les hypothèses de la recherche. Par la suite, afin de guider le lecteur, la population étudiée sera présentée, la méthodologie de l'étude détaillée et nous ne manquerons pas d'évoquer les difficultés rencontrées. Enfin pour clôturer ce chapitre, les résultats seront présentés de manière thématique.

2.1. Identité de la recherche

2.1.1. Objectifs et hypothèses de la recherche

Cette étude avait pour objectif de mettre en lumière les relations qu'entretiennent les enfants avec les langues et cultures étrangères et plus particulièrement leur langue et culture d'origine. Par conséquent, il s'agit d'analyser le contexte d'utilisation des langues chez ces enfants et d'étudier leurs représentations envers les langues en général, mais aussi envers leur(s) langue(s) et culture(s) d'origine. Cela permettra également d'estimer la compétence plurilingue et pluriculturelle de ces enfants.

Au regard des éléments théoriques exposés dans la première partie de ce mémoire et en nous questionnant par ailleurs sur l'intégration des populations étrangères au sein des sociétés d'accueil (Rea & Tripier, 2008 ; Gordon, 1960 ; Gans, 1979), notre attention se porte en effet sur les conséquences de l'immigration et de l'intégration chez la descendance des populations migrantes. Ces enfants, se retrouvent de surcroît partagés entre deux mondes (Moro, 2002), deux cultures, deux langues, amenant à une complexification du processus de construction identitaire (Molinié, 2009). Ainsi, nous cherchons à savoir comment les enfants de primaire en Grèce issus de l'immigration, tous plurilingues de par leurs origines familiales et leur scolarisation, se représentent les langues et les cultures ? Par ailleurs, quelle place prend la langue-culture d'origine de ces enfants dans la construction de leur identité ?

Les hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

Hypothèse 1 : *Conscience plurilingue et pluriculturelle et motivation à l'apprentissage des langues étrangères.*

À la lumière des travaux sur la motivation des enfants plurilingues (Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012 ; Gardner & Lambert 1972), est postulé que les enfants de l'échantillon, de par leur contexte familial et leur contact avec deux langues étrangères dès le primaire, possèderaient une conscience plurilingue et pluriculturelle développée et seraient motivés pour l'apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, en considérant que les langues ne sont pas égales d'un point de vue social (Moro, 2002 ; Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012) ils s'intéresseraient majoritairement aux langues occidentales et socialement valorisées.

Hypothèse 2 : *Pratique de la langue d'origine.*

En tenant compte des politiques linguistiques de la Grèce et la montée des discriminations envers ses minorités (travaux de Dalègre & Tzimakas, 2015; Tsoukala, 1997; Pillant, 2016), nous supposons que les enfants d'origine étrangère parleraient très régulièrement la langue d'origine mais que cette pratique resterait cantonnée à la sphère familiale et privée.

Hypothèse 3 : *Représentations autour des langues et des cultures d'origine.*

Étant conscients de leur différence (Krumm, 2008), les enfants d'origine étrangère ne valoriseraient pas leur langue ni leur culture d'origine, de ce fait, ils n'éprouveraient pas nécessairement de sentiments positifs envers cette langue/culture. Par ailleurs, ils seraient très bien intégrés à la culture et la langue grecque (travaux de Rea & Tripier, 2008).

Hypothèse 4 : *La transmission de l'héritage familial linguistique et culturel.*

Les parents d'origine étrangère privilégieraient en premier lieu la transmission de la langue et de la culture d'accueil (travaux de Dalègre & Tzimakas, 2015).

2.1.2. Outils de recherche

Dans cette étude, nous avons opté pour une étude de cas multiples au travers d'une analyse qualitative des productions de nos participants. En effet, notre terrain de recherche s'est limité à un public très ciblé dans une localisation toute aussi spécifique. Nous obtiendrons de ce fait des résultats relativement subjectifs et propres à la population, à la culture et à l'âge des personnes enquêtées.

Pour cette recherche, différents outils ont été utilisés afin de rendre compte, sous diverses formes, des représentations et autres opinions du public en question. Nous comptabilisons au total trois types d'outils nous permettant de recueillir nos données. De cette manière, nous espérons rendre les interprétations des résultats obtenus les plus fiables possibles.

2.1.2.1. Questionnaires

Au nombre de deux, les questionnaires étaient composés de questions ouvertes et de réponses à choix multiples. Dans un premier temps, ils nous ont permis de gagner un temps considérable pour obtenir très rapidement les avis de tous les participants. Dans un second temps, ils nous ont aidés à réduire la barrière de la langue que l'on aurait pu rencontrer à l'oral. En effet, ne maîtrisant que trop peu la langue du public ciblé (le grec) et les enfants ne maîtrisant que trop peu le français, il a été convenu de rédiger ces questionnaires en grec et en français afin de faciliter la compréhension de tous. Afin de ne pas pénaliser le public, qui rappelons-le est constitué d'enfants, et d'obtenir des réponses spontanées, les réponses aux questions ouvertes des questionnaires pouvaient être rédigées dans la langue choisie par les participants.

Notre questionnaire initial, intitulé « Faisons connaissance » (Annexe 1, p.78), a représenté notre premier contact avec le public. L'objectif principal de ce questionnaire était de récolter des informations générales autour de trois thématiques : (1) Informations générales du participant et les langues parlées avec sa famille, (2) le répertoire langagier des enfants et (3) la motivation à l'apprentissage des langues et les représentations explicites. Cet outil visait à opérer un premier tri parmi les élèves des trois classes afin de déceler les possibles participants de notre recherche. Ce questionnaire a contribué à créer notre échantillon et c'est à partir de cette première phase qu'il a été choisi de ne conserver que les enfants pratiquant une langue autre que le grec en famille.

Le deuxième questionnaire, « Mes langues, ma famille et moi » (Annexe 2, p.81), se voulait bien plus spécifique que le premier. Nous nous sommes focalisés sur les relations qu'entretiennent les enfants avec les langues/cultures présentes au sein de la sphère familiale. L'objectif était d'en apprendre davantage sur la pratique des langues en famille, leur contexte et raisons d'utilisation, les traditions culturelles familiales, tout en récoltant l'opinion des enfants quant aux sentiments éprouvés envers ces langues.

2.1.2.2. Analyse de contenu : le portrait langagier

Activité développée depuis les années 90 dans le domaine de la didactique des langues, les portraits langagiers ont été initiés par Gogolin et Neumann (1991) afin de mettre en évidence la diversité linguistique (et culturelle) des publics scolaires européens, conséquence directe de l'accroissement des flux migratoires en Europe (Busch, 2006). Utilisés auprès de publics d'enfants mais aussi d'adolescents et d'adultes, ces portraits ont d'original qu'ils allient répertoire linguistique et métaphore du corps. En effet, les participants se voient distribuer une feuille de papier blanc sur laquelle est dessinée une silhouette humaine supposée les représenter. Avec l'aide de l'adulte, les participants doivent faire figurer sur « leur corps », par une couleur, chaque langue de leur répertoire langagier selon les critères de leur choix, (Annexe 3, p.84). Comme déjà noté dans la partie théorique (Chapitre 1, partie 3), les portraits langagiers permettent d'obtenir des informations sur l'aspect subjectif du plurilinguisme (représentations, affects, vécu, histoire avec ces langues) et de récolter des informations riches de sens et d'expériences, pourvu que les participants soient également invités à interpréter leurs dessins.

Le portrait langagier revêt donc d'un intérêt certain dans l'étude du plurilinguisme de la population étudiée en ce qu'il permet dans un premier temps une réflexion instantanée du participant sur sa/ses langues premières, celles qu'il est en train d'apprendre et celles qu'il connaît de façon plus générale. Dans un contexte scolaire où les publics proviennent d'horizons culturels et linguistiques variés, ces activités offrent la possibilité d'échanger autour de la notion de diversité, d'altérité et d'interculturalité. Par ailleurs, Molinié (2009, p.12) souligne que « dessiner pour dire les situations d'insertion scolaire, de plurilinguisme et d'interculturalité permet à l'acteur de se découvrir co-producteur de connaissances sur le phénomène vécu, conscientisé et, parfois, approfondi et étudié avec ses pairs, dans le cadre d'un projet

pédagogique ». Chaque participant prend alors du recul sur lui-même et les langues/cultures qui le composent et font partie intégrante de son identité.

2.1.2.3. Enregistrement audio

Il nous a semblé essentiel de récolter directement les justifications de chaque enfant sur son propre dessin. D'une part car cela invite l'enfant à se rendre davantage acteur et partager son point de vue, son histoire. D'autre part, parce que l'enregistrement audio est une étape indispensable et cruciale pour l'interprétation des portraits de nos enquêtés. « La couleur tout comme la place d'un domaine spécifique sur le dessin ne révèlent leur signification que s'ils sont expliqués et interprétés par l'auteur »⁷ (Bush, 2006, p.11). En effet, la subjectivité de chacun prenant une place primordiale dans cette activité, il nous aurait été impossible, tout du moins laborieux, et prétentieux de soumettre une quelconque analyse et interprétation fiable et représentative de chaque dessin.

2.1.3. Population

La recherche s'est déroulée au sein d'une école primaire publique grecque, située dans un quartier résidentiel du centre-ville d'Athènes. Nous avons travaillé avec trois classes de niveaux différents : une classe de cinquième année de 25 élèves âgés entre 9 et 10 ans, ainsi que deux classes de sixième année composées au total de 28 élèves âgés entre 11 et 13 ans. Au total, 53 élèves ont participé à l'étude. Nous intervenons lors du cours de français langue étrangère suivi par l'ensemble de ces classes, à raison de deux heures consécutives par semaine.

Pour les besoins de notre étude et suite aux données recueillies à l'aide de notre premier questionnaire, nous avons pu effectuer une première sélection en prenant en compte le critère suivant : « les enfants parlent une autre langue que le grec avec leur famille ». Nous avons établi que les enfants correspondant à ce profil sont au nombre de 27, soit 50,9% des participants.

Compte tenu de notre problématique et de notre question de départ, nous avons par la suite choisi de nous intéresser plus particulièrement aux enfants d'origine étrangère (de par un ou deux de leurs parents, les grands-parents voire arrière grands-parents). Par conséquent, notre échantillon final conserve 15 des 27 élèves du premier échantillon. Ainsi, sur les trois classes avec lesquelles nous avons collaboré, 28% des

⁷ Traduit de l'anglais

élèves soit un peu plus d'un quart, sont issus de l'immigration. Dans un souci de respect de l'anonymat, nous choisissons d'attribuer un identifiant à chaque enfant (Annexe 4, tableau 6, p.85). Les enfants de l'échantillon représentent 9 pays d'origine différents : Albanie, Roumanie, Italie, Turquie, Canada, Géorgie, Angleterre, Australie et « Perse »⁸.

2.1.4. Calendrier

En raison du contexte de fin d'année scolaire dans lequel nous nous sommes trouvée, il nous a fallu réduire le nombre d'activités initialement prévues et préparées afin de garantir le bon déroulement, l'éthique et la rigueur de l'approche scientifique de notre étude. Le travail de recherche s'est donc étendu du 4 mai au 1^{er} juin 2018. La collaboration avec les classes de sixième année s'est déroulée pendant 5 semaines (au lieu de 8 initialement prévues) soit 3h20 (5 fois 40 minutes) au total. La classe de cinquième année quant à elle a été sollicitée durant 4 semaines (il a été nécessaire de concéder une journée de classe pour des raisons internes à l'école) à raison de 3h20 par semaine également (en raison du grand nombre d'élèves, les activités ont duré plus longtemps).

2.1.5. Déroulement de la recherche

Notre étude peut être scindée en cinq parties, chacune représentant une étape spécifique dans notre recherche. Voici en détails, la progression de notre travail :

2.1.5.1. Premier questionnaire

D'une durée moyenne de 20 minutes, ce premier contact des enfants avec notre sujet de recherche s'est effectué en deux temps. Premièrement, nous avons distribué la première partie du questionnaire composée de questions à choix multiples et de questions ouvertes. Nous avons pris soin d'expliquer aux enfants l'objectif de ce questionnaire, sans trop entrer dans les détails, et de leur compréhension des questions. Un temps libre a été accordé afin que chaque participant complète le questionnaire de manière à ce que chacun puisse réfléchir aisément. Une fois cette première phase terminée et la récolte des questionnaires effectuée nous avons distribué la seconde feuille contenant le tableau et avons réitéré la procédure.

⁸ La véritable nationalité n'a jamais été clairement mentionnée, seule la langue perse a été évoquée.

Les enfants, une fois l'appréhension évanouie, se sont appliqués à la tâche de façon enthousiaste et n'ont pas posé de question supplémentaire concernant l'objectif de ce travail. Cependant, la gestion de la classe a été difficile et il nous a fallu trouver un équilibre entre la prise en charge des enfants qui avaient besoin de plus d'explications à la lecture des questions et ceux qui remplissaient le questionnaire de façon très rapide.

2.1.5.2. Second questionnaire

Le travail avec un jeune public requérant répétition des consignes et des informations, il a été jugé préférable de confirmer les premières informations récoltées en posant cette fois-ci oralement la question suivante : « Qui parle une autre langue que le grec à la maison ou avec sa famille, avec papa, avec maman, avec les grands-parents ? ». Nous avons ensuite procédé à la distribution du questionnaire et l'avons lu avec les enfants concernés. L'activité a elle aussi duré pendant environ 20 minutes.

Les élèves ont encore une fois montré pour une grande majorité un intérêt certain. Cependant, d'autres ont été plus réticents à l'idée de compléter un nouveau questionnaire. Par ailleurs, il nous a été très utile d'anticiper le manque d'informations possibles apportées au premier questionnaire car plusieurs élèves qui n'avaient alors pas mentionné le fait qu'ils parlaient une autre langue que le grec à la maison s'avéraient en pratiquer une voire plusieurs.

2.1.5.3. Activité sur les langues

Cette séance s'est déroulée durant 40 minutes et a été scindée de la façon suivante :

- Étape 1 : « Je dessine mes langues »

Le chercheur commence par expliquer l'activité créative : faire un dessin. Les enfants sont invités à représenter toutes les langues qu'ils parlent et/ou comprennent, la consigne étant : « Vous allez dessiner sur votre feuille ce qui vous vient à l'esprit, ce à quoi vous pensez immédiatement et qui selon vous représente les langues que vous parlez ou que vous comprenez ». Afin d'illustrer cette consigne l'adulte ajoute « Si je vous dis « anglais », à quoi pensez-vous ? Et pour le français ? Le grec ? » et peut dans un premier temps recueillir les remarques des élèves. Pour cette activité, les participants disposent d'une totale liberté et sont autorisés à ajouter des couleurs à leurs productions. (quelques exemples de productions en Annexe 5, p.86)

- Étape 2 : Jeu des points communs

Proposer une première affirmation (ex : je parle 3 langues). Tous les élèves se reconnaissant dans cette affirmation doivent alors se placer ensemble et se distinguer du reste du groupe. Plusieurs affirmations de ce type sont énoncées. Les premières sont plus générales et permettent de mettre en évidence des différences, la dernière quant à elle représente une affirmation qui concerne l'ensemble des élèves afin de finir sur une note positive et conviviale.

Remarque : l'examineur profite de chaque occasion pour demander comment dit-on « bonjour » dans la langue de l'élève puis répète et fait répéter l'ensemble de la classe.

- Étape 3 : « Quelles sont les langues qui font partie de ma vie quotidienne ? »

L'adulte divisera le tableau en trois parties : langues maternelles, langues à la maison et langues à l'école. Les différents termes seront expliqués aux enfants afin qu'ils puissent distinguer le statut de leurs propres langues pour ensuite être capables de venir les placer au tableau. Ils seront également invités à écrire le nom de leur langue dans la langue de leur choix.

Les objectifs pédagogiques pour les élèves sont nombreux : (1) Se représenter ses langues de manière originale et créative, (2) prendre conscience de la diversité linguistique de la classe, (3) se sensibiliser à de nouvelles langues, (4) partager ses connaissances sur ses langues avec ses camarades, (5) prendre connaissance et distinguer la place d'une langue dans son propre répertoire langagier. Cette activité fut pertinente et a permis d'appréhender la thématique des langues et des origines de manière souple et dédramatisée pour ainsi récolter les premières représentations des enfants sur les langues de leur répertoire langagier. Les élèves ont été réactifs et se sont vite prêtés au jeu.

Notre principal obstacle fut la gestion du temps qui d'une classe à l'autre différait énormément (élèves plus efficaces, plus dynamique, plus dissipés...). Sur les trois classes, seulement une seule a pu effectuer toutes les activités. Une des autres classes a perdu du temps sur la première étape. Nous n'avons pas voulu brusquer la créativité des enfants et avons donc privilégié l'étape 3 à la 2 pour notre retour réflexif sur les langues. La dernière classe quant à elle a subi des changements d'emploi du temps et la moitié des élèves ont dû quitter la classe ce qui a fortement compromis le déroulement de l'activité.

2.1.5.4. Portraits langagiers et enregistrement audio

Cette activité, la plus longue de toutes celles proposées, s'est étendue sur deux séances consécutives et a duré entre 60 et 80 minutes selon les classes.

Le chercheur commence par expliquer que l'activité est une activité créative : faire un coloriage. Puis il présente la feuille sur laquelle se trouve une silhouette humaine ainsi qu'un tableau.

- Étape 1 : Présentation du tableau.

Demander aux enfants d'ajouter dans celui-ci toutes les langues qu'ils parlent et/ ou comprennent.

- Étape 2 : Associer une couleur à une langue

Les enfants sont maintenant invités à choisir pour chacune des langues, une couleur de leur choix.

Ces deux étapes sont cruciales et permettent aux enfants de ne pas se disperser et suivre les consignes de l'activité sans oublier d'éléments.

- Étape 3 : Coloriage de la silhouette

Consigne : « Vous allez maintenant colorier le bonhomme. Mais attention pas n'importe comment. Vous allez devoir positionner chaque couleur, chacune de vos langues, sur une partie du corps qui selon vous correspond à ce que vous pensez de cette langue ». Le chercheur donne plusieurs exemples et propose différentes significations (une positive et une négative) pour une même partie du corps afin de guider les élèves sans toutefois orienter les réponses. Les élèves sont autorisés à choisir plusieurs parties du corps pour une même langue.

- Étape 4 : Mise en commun, interprétation et explications des dessins

Chacun leur tour, les élèves sont invités à présenter à la classe leurs productions. L'enseignant enregistre sous format audio les propos de chacun des enfants afin de récolter les diverses explications qui seront ultérieurement utiles à l'analyse des portraits. Les enfants devront justifier plusieurs points :

- Pourquoi avoir placé telle langue sur telle(s) partie(s) du corps ?
- Quelle est la langue qu'ils préfèrent parmi celles de leur répertoire ? Celle qu'ils apprécient le moins ?
- Quelle est la couleur qu'ils préfèrent parmi celles utilisées ? Quelle est celle qu'ils aiment le moins

Intrigués par cette activité, les enfants ont tout de suite compris les consignes et se sont appliqués à créer leur personnage. Cette activité n'a pas rencontré de réelle difficulté. Seuls quelques élèves ont demandé s'ils pouvaient choisir plusieurs couleurs pour une même langue parce qu'ils avaient une idée précise de ce qu'ils voulaient représenter. Nous avons choisi d'accepter en nous assurant que les couleurs choisies étaient bien différentes des autres couleurs présentées dans le dessin par l'élève.

2.1.5.5. Activités sur les cultures

Remarque : Nous avons demandé aux élèves d'apporter pour cette séance un ou plusieurs objets représentant leur culture d'origine (pour les élèves d'origine étrangère) ou la culture grecque (pour les autres).

Notre dernière activité a été réalisée en 40 minutes, que nous avons divisées comme tel :

- Étape 1 : Présentation des objets de chaque élève

Les élèves ayant apporté un objet viennent le présenter devant la classe. Le chercheur guidera l'élève en lui demandant d'où vient l'objet, pourquoi il l'a choisi, qu'est-ce qu'il représente pour lui, etc.

- Étape 2 : Présentation de la culture de l'intervenant

Afin de montrer son intérêt pour les élèves et leur histoire, le chercheur se prête à son tour à l'activité à laquelle les élèves ont participé. De cette manière, un véritable échange se crée et les élèves peuvent poser des questions à leur tour s'ils le souhaitent.

- Étape 3 : Discussion autour des cultures, de l'immigration et de la mobilité

À l'aide d'un globe présent dans la classe, le chercheur fera un récapitulatif des différents pays ayant été mentionnés durant la séance. Il invitera les élèves concernés, s'ils le désirent, à venir montrer aux autres leur pays d'origine sur ce globe. Une discussion autour des cultures, de la famille, des traditions et des voyages est ainsi initiée. La prise de parole autour du thème du voyage ou mobilité permet la participation de tous les élèves de la classe.

- Étape 4 : Recette des crêpes et dégustation

Pour conclure les interventions et cette séance autour de la notion de culture, le chercheur introduit le thème de la gastronomie française et propose aux élèves de (ré)découvrir la recette des crêpes. Ces derniers, à l'aide de leur manuel sur lequel figure la recette, guideront l'enseignant sur les étapes à suivre pour préparer ces crêpes. Une fois la recette aboutie, le chercheur propose des crêpes (réelles), produit de la

collaboration fructueuse des membres de la classe. Une dégustation s'en suit et la séance est ainsi clôturée.

L'objectif principal pour les élèves fut celui de s'ouvrir à l'interculturel et de les sensibiliser à la mobilité (immigration et voyages). En d'autres termes cette activité revêtait d'un réel partage de connaissances sur sa propre culture et sur d'autres cultures extérieures.

Les enfants se sont montrés curieux, en particulier lors de notre intervention et ont posé de nombreuses questions. La dégustation a été accueillie avec surprise et excitation.

À notre grand regret, la très grande majorité des élèves a oublié d'apporter un objet. Sur les deux classes de sixième année (28 élèves) seulement 4 élèves se sont prêtés au jeu. Des aléas d'emploi du temps nous ont contraints d'annuler cette séance avec les cinquièmes années, ce que nous regrettons fortement car nous avons le sentiment de ne pas avoir amené notre étude à sa fin, d'autant plus que cela apporte des divergences de procédures dans notre démarche scientifique entre les trois classes. Nous n'avons pu rattraper cette séance car il s'agissait là de notre dernier cours avant la fermeture de l'école pour les vacances d'été.

2.1.6. Méthodologie

Nous avons mis au point une méthodologie que nous pensons adaptée à notre terrain de recherche et à notre public. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nos outils de recueil de données ont été conçus afin de permettre une collecte rapide, efficace, progressive et non intrusive.

Premièrement, une précision quant aux modalités de passation des activités est de rigueur. Bien qu'un intérêt soit porté sur un public précis qui définit l'échantillon, tous les enfants de chaque classe ont pu participer à chacune des activités proposées. De cette manière, c'est l'ensemble du groupe classe qui a pu collaborer. En outre, une réflexion autour des thèmes des langues et des cultures a été initiée auprès de tous les enfants d'une part car ils sont tous plurilingues d'au moins trois langues et d'autre part car il nous paraît important de sensibiliser dès le plus jeune âge les enfants à l'altérité, à la diversité linguistique et culturelle, à l'ouverture sur le monde.

En prévision des problèmes de communication avec les enfants, nous avons opté pour une recherche plurilingue. Nous avons privilégié une identité de recherche qui permettrait à tous les enfants de comprendre mais avant tout de pouvoir s'exprimer dans la langue de leur choix afin de ne pas freiner le partage d'informations et la spontanéité des réactions. Pour ce faire, nous avons apprécié la participation de l'enseignante de français, qui, étant de langue première grecque, nous a interprété les paroles des enfants et traduit certaines consignes. Mais cela n'a pas été notre moyen de communication favori car nous souhaitions établir un réel échange, direct, sans intermédiaire. Puisque notre recherche porte sur le plurilinguisme, nous avons saisi l'opportunité d'avoir auprès de nous des élèves plurilingues pour mobiliser leurs compétences linguistiques notamment en anglais (les élèves grecs apprenant l'anglais dès la troisième année de scolarisation), langue maîtrisée par tous à différents niveaux. L'anglais a donc représenté notre langue de communication privilégiée. Le grec et le français ont également été utilisés mais à une fréquence bien moins élevée et représentaient en général une démarche d'empathie et d'effort de communication de la part des élèves vers le chercheur (pour le français) et du chercheur vers les élèves (pour le grec).

La progression des activités proposées aux enfants dans le cadre de notre étude a été pensée de manière à ce que la thématique des langues et des cultures soit abordée de manière logique et non intrusive pour les élèves. C'est par ailleurs la raison pour laquelle nous avons opté pour des activités principalement créatives et des modes de communication facilités afin de donner une chance aux enfants de s'exprimer librement sans le moindre filtre. Les activités sur les langues ont été les premières introduites car plus simples à aborder. En effet, la notion de culture reste encore trop vague pour une population jeune et le terme même de culture ne possède pas la même signification en grec et en français. C'est pourquoi nous avons encouragé la réflexion sur le répertoire langagier de chacun et l'activité culturelle a donc été la dernière programmée.

Sachant qu'il n'est pas toujours aisé d'exprimer à l'oral et qui plus est dans une langue étrangère son histoire, son vécu et ses émotions, nous avons décidé d'intégrer à notre recherche une activité créative. Elle permettrait ainsi aux participants de réfléchir à leur propre parcours tout en étant acteur au sein d'une activité qui au premier abord semble en tout point anodine. Le choix du dessin permet dans un premier temps une dédramatisation de la tâche à accomplir et du sujet traité. En tant que chercheur, le dessin nous est également tout aussi pertinent et utile puisque c'est à travers les choix artistiques des enfants que l'on recueille des informations révélatrices (d'autant plus si

elles sont accompagnées par des interprétations de la part de leurs auteurs). En outre, dans le cadre de la mise en place de cette activité auprès d'un tout jeune public, nous rejoignons l'avis de Perregaux (2009, p.34-35) :

Dans ce genre de recueil de données [...] il est évident que la relation établie entre eux et la chercheuse aura une influence sur leur investissement dans la tâche demandée. Il importe donc à la chercheuse de jouer l'équilibriste en montrant suffisamment d'empathie pour intéresser les enfants à la tâche tout en se tenant à un protocole précis favorisant la décentration nécessaire.

En effet, il nous a semblé très important pour notre recherche de nous investir auprès des enfants, c'est la raison pour laquelle nous avons souhaité élaborer et mettre en place un certain nombre d'activités afin d'établir du lien social avec les enfants, les rassurer de notre présence et de nos objectifs et d'assurer le bon déroulement de notre programme. Nous avons émis le postulat qu'il serait plus aisé pour les enfants de s'exprimer et de partager leurs émotions et leur histoire si ces derniers se sentent en sécurité, compris et entendus.

Étant donné le nombre d'élèves de notre échantillon (l'effectif élevé d'une des trois classes) et le peu de temps qui nous était imparti pour notre recherche, nous avons pris la décision d'enregistrer collectivement les enfants. Plus qu'un gain de temps, cette méthode nous a également permis de travailler en classe entière sur la diversité linguistique puisque les portraits de chacun étaient présentés aux autres puis interprétés. Par ailleurs, ce choix méthodologique nous permettait une fois encore de pallier aux problèmes de communication puisque nous sollicitons les camarades pour une traduction en cas de besoin. Tous les membres de la classe se sont alors vus investir d'un rôle ce qui a contribué au bon fonctionnement de l'activité. Chaque enregistrement a ainsi constitué en un entretien semi directif dans lequel nous suivions un protocole précis : choix des parties du corps et préférences linguistiques et esthétiques (couleurs). Enfin, afin de respecter des règles déontologiques, nous nous sommes assurés de récolter l'accord des parents de chaque enfant pour l'enregistrement audio (Annexe 6, p.88).

Certaines questions sur nos deux questionnaires étaient répétées. Il s'agit là d'un choix stratégique découlant d'une réflexion quant au jeune âge de notre public. Certaines questions ont pu être en effet mal comprises ou interprétées par les enfants. Par ailleurs, en considérant que les enfants aient oublié de mentionner certaines

informations qui ne leur ont pas paru importantes, nous avons préféré garantir une justesse d'informations afin de récolter des données fiables et cohérentes.

Pour chacune des hypothèses formulées, nous traiterons les données de façon synthétique puis les analyserons de manière globale afin de déceler les diverses tendances constatées au sein du groupe étudié. Par ailleurs, il est bon de préciser que notre échantillon étant trop faible, il ne pourra être représentatif de la population générale.

Concernant l'analyse des portraits langagiers, nous nous appuierons sur les enregistrements audio de chaque enfant et sur leurs choix artistiques afin d'obtenir une interprétation fiable, objective et au plus proche de la réalité. Nous travaillerons notamment sur le choix des couleurs utilisées (cf. travaux de Busch) ainsi que sur l'affect exprimé lors des entretiens afin de mettre en évidence les représentations des enfants sur chacune des langues de leur répertoire langagier. Nous illustrerons nos propos par quelques citations des élèves que nous transcrirons et ajouterons à notre analyse.

2.2. Résultats

Afin de guider au mieux notre lecteur, les nombreuses données recueillies à partir des trois outils que nous avons choisis et conçus seront présentées de façon thématique, chaque thème reprenant un axe de réflexion. Chaque sous-partie regroupera les informations les plus pertinentes qui nous permettront ultérieurement de dégager des interprétations et répondre à nos diverses hypothèses.

2.2.1. Intérêt et motivation à l'apprentissage des langues étrangères : une sensibilité plurilingue et pluriculturelle

2.2.1.1. Biographie langagière de l'échantillon

Les données recueillies à l'aide des divers outils nous ont permis de dresser le profil linguistique des enfants. Nous pouvons scinder ces profils en trois catégories :

Les langues premières et relation avec les lieux de naissance:(Annexe 7, tableau 7, p.89)

Nous constatons que 13 de nos 15 participants sont nés en Grèce (87%) tandis que seuls deux élèves sont nés dans leur pays d'origine respectif (Albanie et Roumanie). Cependant, nous observons que pour ces deux participants, la langue première n'a pas été la langue d'origine mais bel et bien le grec, tout comme la majorité des sujets nés en Grèce. Nous constatons également que 27% des enfants, possèdent comme langue première (ou une de leur langues premières⁹) leur langue d'origine bien qu'étant nés en Grèce.

Les langues de la maison : (Annexe 7, tableau 8, p.89)

Nous comptabilisons au total 10 langues différentes présentes au sein du foyer familial des membres de l'échantillon (le grec, l'albanais, l'anglais, le roumain, l'italien, le perse, l'espagnol, le turc, le français et le russe). Bien que nous relevions certaines disparités dans les réponses apportées aux items pourtant explicites « Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille/ à la maison » (questionnaire 1) et « À la maison, tu parles : » (questionnaire 2), nous observons que les élèves parlent tous (sauf un seul que nous présenterons ultérieurement) au minimum deux langues à la maison.

Le pourcentage d'élèves affirmant parler le grec à la maison est de 67% au second questionnaire (contre 87% au premier).

Sur les 5 enfants d'origine albanaise, 4 affirment parler albanais à la maison.

Les élèves d'origine roumaine, perse, italienne et russe parlent tous leur langue d'origine chez eux.

47% des élèves affirment parler anglais avec leur famille (rappelons que seulement 20% d'entre eux sont d'origine anglophone).

Nous constatons donc la présence de langues au sein du foyer qui pour certains élèves ne sont ni la langue d'origine, ni le grec : l'espagnol, l'italien et l'anglais.

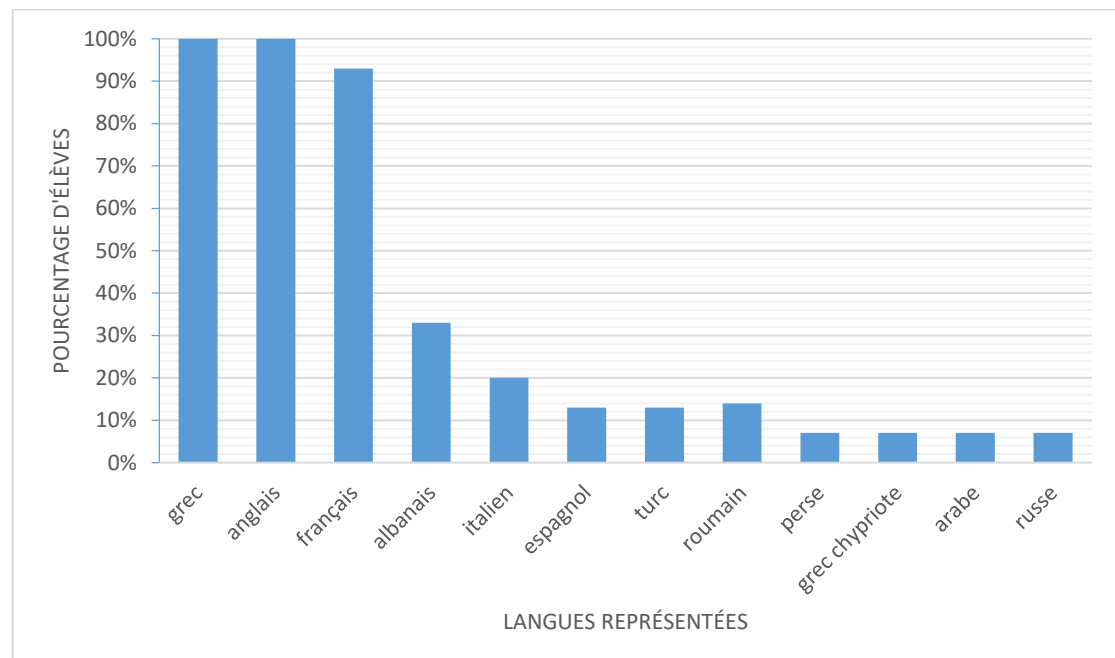
Le répertoire langagier : (Annexe 7, tableau 9, p.89)

Au total, notre échantillon comptabilise 12 langues (le grec, l'anglais, le français, l'albanais, l'espagnol, l'italien, le roumain, le turc, le perse, le russe, le grec chypriote et l'arabe). Comme précédemment, le nombre de locuteurs de certaines langues a varié selon l'outil de recueil utilisé et a été par ailleurs revu à la hausse lors de l'activité du portrait. En effet, 93% des enfants ont considéré le français dans leur répertoire durant

⁹ Certains enfants ont indiqué avoir appris deux langues en même temps.

cette activité, contre 67% au premier questionnaire, 33% a mentionné l'albanais et 20% l'italien (contre respectivement 27% et 20% au premier questionnaire). En tenant compte des résultats obtenus au cours de cette même activité, qui fut la dernière activité de réflexion sur les langues, il apparaît que tous les participants parlent le grec et l'anglais, 93% se dit francophones, 33% est locuteur albanais, 20% parle l'italien, 13% le roumain, le turc et l'espagnol et 7% des participants parlent d'autres langues (perse, arabe, russe, grec chypriote).

Figure 1. Le pourcentage d'élèves de l'échantillon selon les langues représentées par ces derniers lors de l'activité du portrait langagier.



2.2.1.2. Motivation à l'apprentissage des langues

Nous constatons un goût prononcé pour les langues latines de l'Europe de l'ouest « méditerranéen » que sont l'espagnol et l'italien, qui à eux deux comptent l'intérêt de 80% des enfants de l'échantillon. Par ailleurs, nous notons l'intérêt de 20% des enfants à l'apprentissage du suédois.

Synthétiquement, nous discernons 9 langues différentes particulièrement appréciées par les participants. Sont retrouvées 4 langues romanes (italien, espagnol, français, portugais), une langue germanique, une langue scandinave, ainsi que des langues de l'Asie orientale (le mandarin, le japonais et le coréen) (Annexe 8, tableau 10, p.90).

Un élève a exprimé son souhait d'apprendre et découvrir toutes les langues.

Les raisons évoquées par les enfants quant à la volonté d'apprendre de nouvelles langues restent assez similaires. Globalement, l'attrance pour le pays et la langue sont les raisons les plus mentionnées. Toutefois, certains élèves sortent du lot et expriment des raisons plus profondes telles que le niveau de difficulté de la langue, et sont attirés soit par la simplicité, soit par le challenge représenté. D'autres encore font part d'une certaine curiosité et ajoutent que c'est parce que la langue est différente qu'ils veulent l'apprendre. Un élève fait part de ses origines familiales qui le poussent à vouloir découvrir l'italien, un autre justifie un apparent besoin futur et anticipe une obligation de se rendre dans le pays (sans que la raison n'ait été précisément mentionnée).

Lorsque nous nous intéressons de manière plus globale à la motivation à l'apprentissage des langues (Annexe 9, tableau 11, p.91), nous constatons que 67% des élèves « aiment beaucoup » leur langue première. Une majorité d'entre eux (67%) affirme adorer apprendre les langues étrangères et la moitié avoue se sentir « très intelligent » quand elle parle une autre langue. Notons, que généralement les participants aiment beaucoup aider autrui dans l'apprentissage de leurs propres langues (53%). Par ailleurs, les enfants pensent que l'apprentissage des langues étrangères est utile (93%) et important (40%).

La majorité des participants (67%) fait part d'une certaine curiosité (plus ou moins forte) à la découverte d'une culture étrangère. De plus, on observe une tendance des représentations positives de manière générale (réponses « oui beaucoup » et « oui un peu ») puisque 80% des enfants pensent que savoir parler plusieurs langues étrangères est amusant et permet de se faire des amis, 60% pense que c'est agréable, 53% des enfants sont curieux lorsqu'ils rencontrent un locuteur allophone et 73% croit qu'il est important de s'intéresser à d'autres pays. Ajoutons également que les élèves semblent se sentir à l'aise en langues puisque 73% d'entre eux ne se sentent « pas vraiment » ou « pas du tout » angoissés par cette pratique.

2.2.1.3. Mobilité familiale et ses influences

Nous utilisons ici le terme mobilité défini comme le déplacement familial pour des raisons telles que les visites familiales au pays d'origine ou des séjours de courte ou de longue durée dans un pays lambda. (tableaux 12 et 13, Annexe 10, p.92 et 93)

Les sujets de notre échantillon ont déjà été sensibilisés à l'interculturel, aux rencontres et aux voyages. En effet, ces derniers ont visité à eux tous 16 pays différents dont 14 pays européens, un pays d'Asie mineure (Turquie) et un pays d'Amérique du

nord (Canada). Une majorité des participants (60%) a déjà visité (ou vécu) dans son pays d'origine et 73% a pu visiter des pays n'étant pas son pays d'origine. Seule une minorité (20%) n'a jamais quitté la Grèce.

En ce qui concerne le désir de voyager à l'étranger dans un avenir plus ou moins proche, nous observons que la majorité des enfants (73%), souhaite visiter des pays autres que son pays d'origine tandis que seuls 20% d'élèves sont désireux de visiter le pays d'origine (Italie, Géorgie, Australie). Parmi les pays les plus sollicités nous retrouvons les États-Unis, la France, l'Espagne et l'Italie. Certains participants font mention de pays d'Amérique du sud comme l'Argentine et le Venezuela ou encore s'intéressent à l'Océanie (Australie) et l'Asie (Chine). La Suède figure encore parmi les pays envisagés. Nous remarquons également que 13% des élèves souhaitent découvrir tous les pays.

S'agissant des affects en lien avec les langues, notons que pour 27% de notre population, le pays préféré correspond au pays d'origine (l'Italie, le Canada et l'Albanie). Les raisons mentionnées portent sur les origines (« ma mère est née là-bas et ça me plaît en général » (E1)), la beauté du paysage et les activités réalisables. Une majorité (80%) avoue avoir une préférence pour d'autres pays, sans que nous puissions cependant mettre en avant une attirance générale pour un pays spécifique : certains évoquent des critères économiques (« c'est riche » (E4)), d'autres la gastronomie, les loisirs, l'appartenance à la Grèce (« c'est là où je suis né » E12) et l'esthétique. Un élève ajoute que « tous les pays sont uniques ».

Par ailleurs, lorsqu'on demande aux enfants s'ils souhaiteraient vivre à l'étranger, nous constatons que la majorité d'entre eux (60%) envisage cette possibilité, malgré leur jeune âge, sans qu'il n'y ait encore une fois de pays qui se distingue parmi ceux mentionnés. Les enfants font ici entendre leur désir d'apprendre et découvrir de nouvelles choses, faire des rencontres, mentionnent des proches ou envisagent un avenir meilleur « je crois que la vie est meilleure là-bas » (E12). Seulement 40% des enfants désirent rester en Grèce, principalement car il s'agit de leur pays préféré et qu'ils ne voudraient pas quitter leurs proches. Ces enfants sont d'origine albanaise (3 enfants), russe (1), roumaine (1) et australienne (1). Un élève d'origine albanaise est même très fier de son pays : « j'aime où je suis en Grèce parce que c'est le meilleur pays de l'univers » (E14).

2.2.2. La pratique des langues en famille

Les réponses au deuxième questionnaire concernant la pratique des langues au sein du foyer familial peuvent être transposées comme suit :

Tableau 1. Fréquence d'utilisation des langues en contexte familial.

	Pourcentage d'élèves total	Fréquence d'utilisation		
		Toujours	Souvent	Parfois
Parlent grec à la maison	87%	47%	33%	7%
Parlent la langue d'origine à la maison	80%	20%	33%	27%
Ne parlent pas la langue d'origine à la maison	20%			
Pratiquent l'anglais à la maison qui n'est pas la langue d'origine	20%		7%	13%
Pratiquent une autre langue à la maison	13%		7%	7%

Le pourcentage d'élèves pratiquant la langue d'origine à la maison (80%) est inférieur à celui des enfants pratiquant que le grec (87%). Par ailleurs, il semblerait que la langue d'origine soit moins fréquemment employée que le grec. En effet, 47% des enfants estiment le parler « toujours » et 33% « souvent » contre 20% « toujours » et 33% « souvent » pour la langue d'origine. Seulement 3 élèves (20%) ne parlent pas du tout la langue d'origine à la maison, dont un élève que nous présenterons ultérieurement et qui constituera notre cas particulier. Ce sont au total 33% des élèves qui parlent une autre langue que le grec et la langue d'origine au sein du foyer, dont l'anglais (20%) et l'espagnol (7%) et l'italien (7%).

Lorsqu'on interroge de plus près le contexte d'utilisation des langues d'origine en contexte familial (Annexe 11, tableau 14, p.94), il ressort de notre questionnaire que les enfants qui pratiquent ces langues, le font soit avec l'ensemble de leur famille (50%), soit avec un ou plusieurs membres seulement, tels que les grands-parents, un des parents, les oncles et tantes ou encore les cousins (50%). Les raisons évoquées sont très

majoritairement celles de la connaissance de la langue ou la nécessité de communiquer avec un membre de la famille non hellénophone. Cependant, d'autres enfants mentionnent leur origine (« parce que ma mère vient de Roumanie » (E9)) ou l'aspect ludique. Par exemple, le participant E4 utilise sa langue d'origine comme langue « code » (exemple : « quand nous voulons dire quelque-chose que ma sœur ne doit pas entendre »). Sur tous les élèves pratiquant la langue d'origine à la maison 50% utilise également cette langue en dehors de la maison, dont 33% avec des membres de sa famille (dans le pays d'origine, au supermarché, etc.) et 50% avec des amis et 17% « avec tous ceux [rencontrés] à l'étranger » (E13). Les élèves pratiquant une autre langue à la maison (33%) le font avec un seul membre de leur famille, à l'exception d'un participant qui la pratique avec ses deux parents. Les raisons sont diverses et vont de la volonté de l'enfant à pratiquer cette langue au besoin de communiquer avec un nouveau membre de la famille, en passant par la perspective de vie future : « plus tard je vivrai là-bas et j'ai besoin de pratiquer » (E10). Seul 13% des enfants de l'échantillon pratiquent une langue étrangère en dehors de la maison pour communiquer à l'étranger avec des amis ou la famille « rapportée ».

2.2.3. L'influence parentale dans l'héritage linguistique et culturel

Précisons que pour cette présentation des résultats, nous possédons les réponses de 14 enfants sur 15 (93% de l'échantillon), le dernier étant notre cas particulier qui sera présenté ultérieurement.

Les raisons à l'origine de la pratique de plusieurs langues à la maison, qu'il s'agisse de la langue héritée d'un parcours d'immigration ou une autre, sont diverses (Annexe 11, tableau 15, p.95). En effet, lorsqu'on demande aux enfants pourquoi ils parlent une autre langue à la maison, seuls 21% indiquent que c'est parce que la langue parlée est la langue d'origine de la famille (alors qu'ils sont, rappelons-le, 80% à parler la langue d'origine chez eux). La majorité des enfants estime que cette pratique relève d'un choix parental justifié par la nécessité de pratiquer plusieurs langues car c'est un facteur avantageux pour l'avenir. Les langues alors parlées à la maison sont variées : albanais, espagnol, anglais, italien, russe et grec. Le grec apparaît dans la liste de langues car il représente la seconde langue de la maison de l'élève E3 qui a pour langue première l'albanais. Par conséquent, elle considère « l'autre langue de la maison » comme étant le grec.

Les participants sont 43% à estimer qu'il s'agit là de leur volonté seule et qu'ils profitent de parler la langue à la maison car leurs parents, ou un membre de la famille, est locuteur de cette même langue. Par ailleurs, 36% de la population précise qu'il pratique une autre langue car cela est nécessaire pour communiquer avec la famille non hellénophone et/ou vivant à l'étranger. Le participant E7 mentionne à ce titre le fait que sa famille n'a pas pu immigrer car « ils ne pouvaient pas sortir d'ici ! ».

Au sujet de la présence d'éléments culturels issus de la culture d'origine des enfants (Annexe 11, tableau 16, p.96), nous avons recueilli les réponses suivantes : 21% des enfants reconnaissent posséder au sein de leur famille des traditions culturelles n'appartenant pas à la culture grecque et font mention de la nourriture et de fêtes traditionnelles. À l'inverse 64% des élèves ne considèrent pas qu'il existe chez eux de traditions spécifiques et 14% ne savent pas. À la question « est-ce que tu aimes ces traditions ? Pourquoi ? », ce sont 36% des élèves qui répondent positivement tandis qu'un seul avis négatif a été émis (21% des enfants sont sans opinion). Ceux qui ont répondu positivement font mention de la nourriture, de la différence entre les traditions et un élève ajoute que bien qu'il apprécie, c'est tout de même « parfois douloureux » (E6).

2.2.4. Les portraits : biographies langagières et représentations

L'activité des portraits reflète une riche source d'informations. Dans cette sous-partie nous nous focaliserons sur les résultats les plus évocateurs qui nous permettront ultérieurement de mettre en lumière des éléments importants.

Tableau 2. Nombre de langues parlées par les participants.

Nombre de langues parlées	3	4	5
Nombre d'élèves	13%	60%	27%

Les enfants sont majoritairement locuteurs de 4 langues (le grec, la langue d'origine et les langues apprises à l'école :(anglais et français).

L'activité du portrait langagier faisait figurer dans un tableau les langues parlées (à tous niveaux) par les élèves. Par la suite, nous avons mis en évidence l'apparition des langues dans le portrait de chaque enfant (Tableau 3).

Tableau 3. Ordre d'apparition des langues dans le tableau.

	1^{ère} position	2^{nde} position	3^{ème} position	4^{ème} position	5^{ème} position
Grec	80%	13%	7%		
Langue d'origine	13%	47%	7%	27%	7%
anglais	7%	13%	40%	20%	7%
français		27%	33%	33%	
Autre			13%	7%	13%

Une très grande majorité d'élèves a fait figurer en premier lieu la langue grecque. La majorité des enfants a ensuite indiqué leur langue d'origine familiale en seconde position. Les choix pour les positions suivantes sont plus aléatoires. Toutefois, nous constatons tout de même que les troisièmes et quatrièmes langues sont réservées au français et à l'anglais.

Les couleurs retenues par les enfants pour représenter leur langues (Annexe 12, tableau 17, p.97) sont au nombre de 11 : bleu foncé, bleu ciel, rouge, jaune, vert, orange, rose, marron, noir, gris et violet. Le bleu a pour une très grande majorité été associé à la langue grecque puisque nous dénombrons 80% des enfants ayant choisi dont 66% le bleu ciel et 33% le bleu foncé. Le rouge l'emporte pour l'anglais avec 29% bien que cette langue est elle aussi été associée au bleu foncé (27%). Les autres couleurs ont été associées à diverses langues sans que nous ne puissions déterminer une quelconque tendance.

Les langues d'origine ont été majoritairement associées à des couleurs « chaudes » (80% des enfants) tels le rouge pour le russe, l'italien, l'anglais, le turc et l'albanais, le jaune pour l'albanais et le roumain, l'orange pour l'albanais et le perse. Seuls 20% des enfants ont choisi d'autres couleurs, le noir pour l'albanais et l'anglais

et le gris pour l'anglais. Cependant, deux de ces choix se sont trouvés justifiés par des raisons pertinentes et font référence au temps météorologique (« En Angleterre il pleut beaucoup » (E1)) ou au drapeau du pays (« parce le drapeau albanais a du noir [...] des oiseaux » (E14)). Le drapeau a par ailleurs été la principale raison évoquée par l'ensemble des élèves concernant leur choix esthétique. D'autres raisons telles qu'une particularité propre au pays (« quand j'étais en Italie, beaucoup de maisons et de fleurs et tout étaient orange » (E10)) ou encore la préférence couleur/pays préférés (« parce que ma langue préférée est le grec » (E14), « parce que j'aime l'Angleterre (E15)) ou bien la famille (« j'aime bien et je le parle dans ma maison » (E11)) ont été mentionnées par certains enfants.

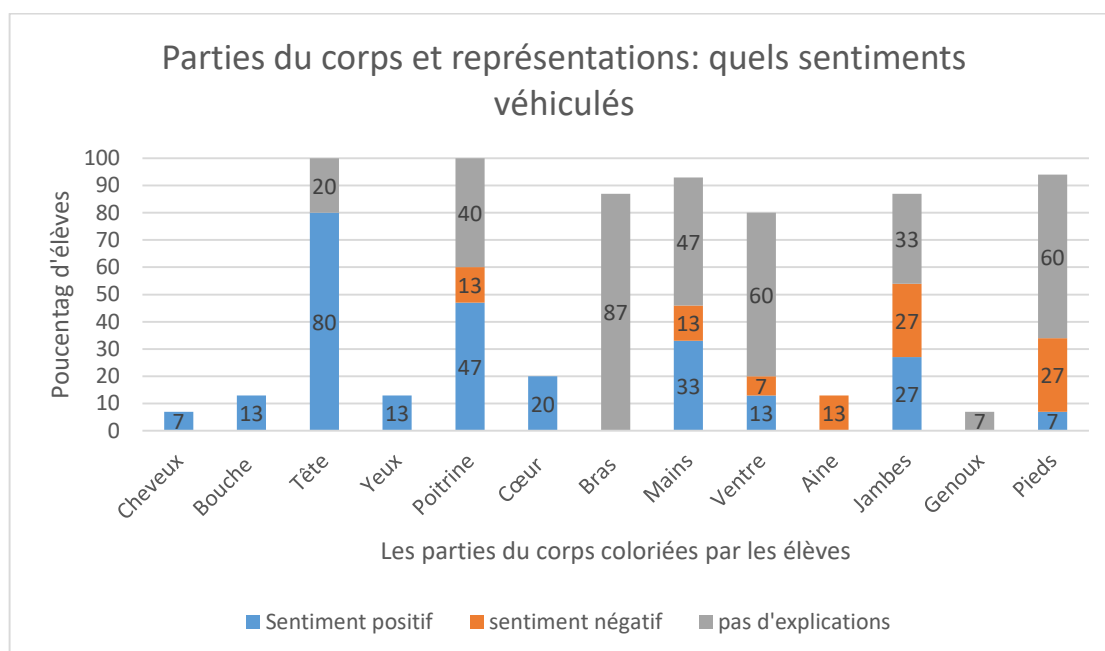
Tableau 4. Représentation des relations entre langues et couleurs.

	Langue préférée	Langue moins appréciée
Couleur préférée	27%	27%
Couleur moins appréciée	13%	7%
Autre couleur	47%	53%

Nous constatons que la majorité des enfants n'a pas nécessairement associé sa langue préférée avec sa couleur préférée, ni la langue qu'elle apprécie le moins avec la couleur qu'elle aime le moins parmi celles choisies dans le dessin. Nous remarquons également que certains élèves n'ont pas de préférence pour une langue en particulier.

D'autre part, il paraît pertinent de s'intéresser également aux choix de l'emplacement des langues sur l'illustration de la silhouette fournie aux enfants afin d'analyser plus amplement leurs représentations (Annexe 12, tableau 18, p.98).

Figure 2. Association entre les sentiments et les parties du corps lors de l'activité du portrait langagier.



De manière générale, nous constatons que la très grande majorité des enfants a choisi d'utiliser toutes les parties du corps représentées sur la silhouette. Des parties du corps ont été ajoutées et associées à certaines langues. Par exemple, certains participants ont ajouté la bouche (« je le parle le plus » (E1)), les yeux (« tout ce que je vois est grec » (E10), « le français a ouvert mes yeux » (E15)), le cœur, une zone que nous avons choisi d'intituler « l'aine » (« il ne vaut mieux pas connaître cette zone » (E4)) et les genoux. À noter que certaines langues ont été plus représentées sur certaines parties du corps : le grec à la tête (67%), l'anglais et le grec à la poitrine (53% et 47%), un cœur grec et anglais (13%), des bras et des mains grecs (40%), des jambes et des pieds français (33%). Certaines langues figurent seules sur une partie du corps car elles sont mentionnées par un seul élève (l'italien aux cheveux, et le français à l'aine).

Les portraits et les enregistrements audio ont finalement permis de mettre en lumière les préférences linguistiques des enfants de l'échantillon (Annexe 12, tableau 19, p.100). La majorité des élèves (67%) ont comme langue favorite une langue autre que la langue d'origine (40% préfèrent le grec). Seuls 33% des sujets préfèrent l'anglais et 20% la langue d'origine. Enfin, la langue la moins appréciée est également une autre langue que la langue d'origine (67% dont 60% d'entre eux qui n'apprécient pas le français). *Remarque : certains enfants ont affirmé avoir plusieurs langues préférées.*

2.2.5. Présentation d'un cas particulier

Parmi tous les cas rencontrés au sein de notre échantillon, un seul élève (E14) affirme ne pas pratiquer d'autres langues que le grec au sein de la sphère familiale. D'origine albanaise, il affirme cependant être locuteur de cette langue car sa maman est originaire d'Albanie. Il pratique sa langue d'origine lorsqu'il retourne en Albanie puisqu'il indique que « parfois [il va] à [son] village ». Les principaux résultats obtenus par E14 seront illustrés au lecteur plus explicitement dans la prochaine partie de notre mémoire afin d'analyser plus en détail les éléments qui font de ce participant, un cas particulier.

Forts de ces nombreux résultats, nous sommes maintenant en mesure de pouvoir apporter des analyses aux différents faits constatés chez nos participants. En alliant nos connaissances théoriques et les caractéristiques de notre échantillon, nous espérons apporter des réponses à notre question de départ.

Chapitre 3 – Analyse des résultats, conclusions et perspectives

À partir des résultats obtenus au cours de notre étude, nous proposons une analyse synthétique des faits observés afin d’apporter des réponses à nos questions. Cela nous conduira par la suite à la confirmation ou à l’infirmité de nos quatre hypothèses. Nous profiterons d’une réflexion sur notre recherche afin d’en présenter ses limites et soumettrons quelques perspectives futures à l’attention de quiconque souhaiterait poursuivre notre travail.

3.1. Synthèse et commentaire des résultats

Avant de débiter l’analyse des résultats présentés précédemment, nous aimerions étudier très brièvement la nature de notre échantillon.

3.1.1. Un échantillon en accord avec l’histoire de la migration en Grèce

Bien que notre échantillon ne soit pas assez large pour être représentatif, il est bon de s’intéresser aux diverses origines incarnées par nos participants afin de savoir si nous pouvons établir un lien entre ce qui a été préalablement mentionné dans la partie théorique développée au début de ce mémoire.

Notre population d’élèves est composée, nous le rappelons, de neuf origines différentes. L’origine la plus représentée est l’albanaise avec 33% des participants. Ce constat semble en adéquation avec la réalité démographique et sociolinguistique de la Grèce à partir des années 1990 indiquant que la population albanaise est la population d’immigrés la plus représentée sur tout le territoire (voir travaux de Sintès, 2003 ; Dalègre & Tzimakas, 2015). Par ailleurs, nous constatons que les enfants possèdent des origines familiales en provenance d’Asie mineure (Turquie, 13%) et d’Asie « Perse »¹⁰ (7%), des Balkans (Albanais et Roumains à 47%) et de pays de l’ex-URSS (Géorgie, 13%). Là encore, il nous est possible de tisser un lien avec le phénomène d’immigration amené par la chute du régime communiste et de l’empire soviétique. Enfin, 33% de l’échantillon provient de pays d’Europe de l’ouest (Italie, Angleterre) et transocéaniques (Canada et Australie). Ce constat nous interpelle sur la possibilité d’un

¹⁰ Selon les dires de l’élève concerné

retour des familles qui, appartenant à la population grecque émigrante (notamment celle des années 50), sont revenues au pays fin des années 1970 - début 1980. Nos suppositions se trouveraient confirmées grâce notamment aux réponses apportées à la question 2 de notre second questionnaire, intitulée « Quand ta famille est-elle arrivée en Grèce ? », dont nous pouvons transposer les réponses comme suit :

Tableau 5 Arrivée en Grèce des familles des participants.

	– de 20 ans	– de 30 ans	= ou + de 30 ans	Pas d’indication précise mais migration des :		Pas de données
				Parent(s)	Grands-parents	
Asie « Perse »						1
Asie Mineure	1				1	
Balkans	3		1	1		2
Ex-URSS		1				
Europe de l’ouest				1	2	
Transocéanique			1	1		
Total	4	1	2	3	3	3

Remarque : un enfant à une double origine étrangère (turque et italienne) à travers ses grands-parents.

Ces résultats nous renseignent approximativement sur l’arrivée des familles des participants en Grèce. Nous constatons que cette immigration intervient au plus loin à la génération des grands-parents des enfants. Nos participants représentent donc la 3^{ème} ou la 2^{nde} génération de migrants. Bien que ces résultats soient imprécis, ils sont un indice sur l’histoire migratoire des familles des élèves de notre étude.

3.1.2. Une sensibilité plurilingue et pluriculturelle stimulant la motivation à l'apprentissage des langues et une ouverture à l'altérité

Les réponses obtenues à travers les différents questionnaires et activités proposées aux participants mettent en lumière le fort degré de plurilinguisme des enfants de l'étude. Malgré leur jeune âge, ces enfants sont quotidiennement en contact avec différentes langues qu'ils pratiquent régulièrement. Nous faisons remarquer au lecteur que nous ne prenons pas en compte le degré de plurilinguisme, de maîtrise linguistique, de chaque enfant dans les différentes langues puisque nous adoptons la définition de Cuq (2003, p.195) : « La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences égales, et surtout pas parfaites ni uniformes ». En effet, les participants pratiquent tous trois langues à l'école : le grec, l'anglais et le français. Par ailleurs ils parlent tous (sauf notre cas particulier) une langue d'origine voire une autre langue étrangère (espagnol, italien) à la maison. De manière générale, nous observons donc que les enfants pratiquent majoritairement au minimum quatre langues au quotidien : leur langue première (grec ou langue d'origine), une langue seconde (le grec ou une langue d'origine), et deux langues étrangères que sont l'anglais (s'il n'est pas langue d'origine) et le français. Ces résultats sont aussi le reflet des données obtenues lors de l'activité du portrait dans laquelle 87% des participants indiquent posséder au minimum quatre langues dans leur répertoire langagier. Ce constat fait écho aux propos de Maalouf (1998, p.162) qui affirme, par ailleurs, que pour que les sociétés s'ouvrent à l'altérité tout en conservant leur propre identité, tout individu a besoin d'au minimum trois langues : une langue identitaire, une langue étrangère et l'anglais. Selon cet auteur, nos participants seraient donc plus à même d'être ouverts aux autres et d'évoluer sereinement sans qu'il n'existe de conflit entre deux appartenances. L'identité de tous s'en trouverait préservée, les appartenances multiples reconnues et valorisées.

Par ailleurs, nous constatons que les participants de cette étude montrent un intérêt particulier dans l'apprentissage des langues étrangères puisque plus de la majorité (67%) déclare adorer cet exercice. Une attirance pour l'espagnol et l'italien est par ailleurs évidente. Notons également la présence de langues plus atypiques dans les souhaits des enfants tels le suédois, le coréen ou le japonais. Les participants n'en négligent pas non plus leur langue première (très majoritairement le grec à 80%) qu'ils aiment tout particulièrement (67%). Leurs représentations envers les langues et le plurilinguisme sont d'ailleurs très positives et illustrent une motivation accrue ainsi qu'une curiosité face à l'altérité qu'il s'agisse d'une collectivité (culture et langue),

d'une singularité (rencontrer un allophone) ou de voyages. Nous remarquons également que 93% des élèves admettent qu'il est très utile de savoir parler plusieurs langues. Les participants sont donc motivés par l'aspect utilitaire du plurilinguisme en ce qu'il permet d'accéder à de plus large horizons : personnels (promotion personnelle, bien-être, lien social), professionnels et géographiques. Les voyages semblent effectivement être une source de motivation pour les enfants qui paraissent s'intéresser davantage aux pays occidentaux (Italie, France, Espagne) et influents dans la mondialisation (États-Unis). Ils établissent donc un lien étroit entre langue et pays (cf. Perregaux, 2009) et semblent penser qu'il est nécessaire de découvrir et apprendre la langue du pays que l'on visite ou dans lequel on vit.

Nous constatons également une forte mobilité des familles des participants ayant possiblement ouvert la curiosité des enfants et stimulé l'envie de parcourir le monde dans un avenir plus ou moins proche. Par ailleurs, les participants ont pour la majorité (60%) déjà visité le pays d'origine avec leur famille, 20% n'a pas eu cette chance et 20% en a le désir (Italie, Géorgie, Australie). Il y a donc eu contact entre la majorité des enfants avec sa culture d'origine. Ils ont pu avoir un aperçu de l'endroit où leurs ancêtres sont nés, ou plus simplement, où leurs parents (ou un des parents) ont vu le jour. Cependant, le pays d'origine n'est pas le pays le plus apprécié de notre échantillon puisqu'ils sont 80% à préférer un autre pays et notamment la Grèce (33%) qui est le pays qui obtient le plus de voix parmi ces enfants.

Enfin, l'expression de leur désir ou non de partir un jour vivre à l'étranger est un indicateur supplémentaire de leur représentation de l'altérité et de l'interculturel. Plus de la majorité des enfants (60%) considère en effet cette perspective. Il est intéressant de noter est que parmi ces enfants, 56% (soit 33% de l'échantillon total) n'a pas de pays précis en tête mais montre une conscience plus accrue que ses camarades à l'altérité et aux échanges interculturels : « ce serait quelque chose de nouveau » (E2), « je veux rencontrer de nouvelles personnes » (E6), « tu peux voir des choses qui sortent de l'habituel » (E1), « je veux voir comment c'est » (E8), « je veux découvrir le monde entier » (E13). Ces commentaires sont pertinents et illustrent la naissance d'une compétence interculturelle de ces enfants qui pourtant sont encore très jeunes. Ils sont curieux, attirés par la nouveauté et la découverte d'autrui et son environnement culturel. Il est important d'ajouter que 40% des enfants envisagent leur avenir en Grèce car ils se sentent bien dans leur pays et qu'ils y ont toutes leurs habitudes et tous leurs amis.

Ils ne souhaitent pas quitter leurs attaches ni leurs proches et s'épanouissent dans leur propre environnement qui leur est sécurisant.

3.1.3. La transmission linguistique et culturelle : entre préservation identitaire et primauté accordée à la langue du pays d'accueil

La langue première des participants est à 80% le grec. Seul 27% des enfants a comme langue première (ou une de ses langues premières) la langue d'origine familiale. Ces enfants sont d'origine turque (un élève), albanaise (un élève) et anglaise (deux élèves). Il est intéressant de s'attarder quelques instants sur ces quatre cas. L'élève d'origine turque (E6) est le seul à avoir deux langues premières (turc et grec). Ce dernier indique par ailleurs qu'il ne parle qu'exclusivement turc avec sa mère, tandis qu'avec son père il parle les deux langues. Il semblerait alors que la mère de cet enfant ne soit pas hellénophone (par ailleurs notons que l'arrivée de la famille en Grèce date de 2006). L'élève en question déclare parler « toujours » le turc et le grec à la maison. E6 indique à ce titre que l'utilisation du turc lui est notamment nécessaire pour communiquer avec sa famille en Turquie. E6 est donc perpétuellement en contact avec la langue d'origine familiale à travers sa famille en Grèce ou à l'étranger.

Les élèves originaires du Canada (E1) et de l'Angleterre (E10) ont eu l'anglais comme langue première alors qu'un seul de leurs parents est d'origine étrangère (ils sont nés dans ces pays). Ce qui laisse sous-entendre que le second parent au sein de chaque couple est grec et, qui plus est, bilingue en anglais. Ces couples ont semble-t-il pris le parti d'enseigner en premier lieu la langue d'origine du parent étranger, qui est par ailleurs la langue « internationale » de communication par excellence et non la langue du pays où ils vivent (le grec). Toutefois, nous constatons un contraste parmi ces deux cas. Tandis que E1 continue de parler « toujours » anglais, uniquement chez lui et seulement avec sa mère (née au Canada), E10 lui a totalement abandonné la pratique de l'anglais à la maison (pour des raisons personnelles) et parle « toujours » grec : « j'aime toutes les langues mais l'anglais moins parce que quand j'étais bébé je parlais anglais et anglais et anglais et ça m'a ennuyé, mais je l'aime bien ». Notons qu'E10 a choisi de substituer l'anglais par l'espagnol qu'il pratique souvent avec son père, traduisant tout de même un fort intérêt pour l'apprentissage des langues, si tant est qu'il s'agisse d'une langue qu'il affectionne.

Le dernier élève (E3) possède l'albanais comme langue première. Contrairement à ses camarades que nous venons de mentionner, les parents d'E3 sont tous deux originaires

d'Albanie et sont arrivés en Grèce en 2005. Cependant, E3 est tout à fait hellénophone et déclare parler autant le grec que l'albanais à la maison. La langue d'origine semble avoir été privilégiée comme langue première pour des raisons identitaires puisqu'E3 précise qu'il ne parle pas l'albanais en dehors de la maison. Par ailleurs, E3 considère le grec comme « l'autre langue de la maison ».

Ces quatre élèves illustrent l'exemple des familles qui choisissent de privilégier la langue d'origine en l'enseignant en langue première à leurs enfants et ce pour des raisons qui semblent être identitaires, afin de conserver un lien avec les origines, ainsi qu'utilitaires, dans le but de communiquer avec des proches (en Grèce ou ailleurs) qui ne parlent pas le grec. Nous émettons également une hypothèse concernant l'anglais : compte tenu de son statut à l'échelle internationale, il se pourrait que les parents aient également profité de leurs compétences linguistiques pour transmettre une langue véhiculaire et parlée dans de nombreux pays notamment dans le monde du travail (cet exemple est davantage représenté avec E10 qui parle une autre langue très diffusée mondialement : l'espagnol).

Néanmoins, ces élèves ne représentent pas la majorité des situations familiales des participants de l'étude. Nous constatons sur l'ensemble de notre échantillon une prédominance du grec qu'il s'agisse de son enseignement en tant que langue première ou bien de sa place au sein du foyer familial. Les enfants seraient 87% à pratiquer le grec à la maison (nous utilisons le conditionnel ici pour nuancer ce résultat qui peut s'expliquer par une mauvaise construction du questionnaire 2 dont nous ferons part ultérieurement) contre 80% à pratiquer la langue d'origine. La fréquence d'emploi du grec est, de surcroît, supérieure à celle de la langue d'origine ce qui placerait cette dernière en tant que « deuxième langue de la famille ». Le grec serait privilégié, et, consciemment ou non, désigné comme la « langue "familiale", c'est-à-dire celle qui est déclarée comme la plus utilisée. » (Condon & Régnard, 2010 p.50). Nous constatons que l'emploi de la langue d'origine ne se réalise pas exclusivement au sein du foyer familial. Certains participants utilisent leur langue d'origine afin de créer du lien social avec autrui. La moitié des enfants parlant leur langue d'origine chez eux le fait également avec ses amis (qui possèdent soit les mêmes origines, cas de l'albanais pour deux élèves, soit pratiquent eux aussi une langue étrangère qui correspond à la langue d'origine de l'enfant, cas de l'anglais pour un élève). Enfin, un élève affirme utiliser sa langue d'origine « avec tous ceux qu'[il] rencontre à l'étranger » parce qu'« ils ne connaissent pas d'autres langues » (E13). Cet enfant semble montrer un intérêt à la

communication avec des locuteurs partageant sa langue d'origine. Toutefois ces enfants représentent une faible minorité.

Les raisons de l'emploi des diverses langues d'origine sont multiples. L'influence parentale semble tenir un rôle important puisque la moitié des élèves déclare qu'il s'agit là de la volonté de ses parents qui voient dans le plurilinguisme une utilité certaine et un impact favorable pour l'avenir de leur enfant. Les langues d'origine sont alors l'anglais (3 élèves), l'albanais (2 élèves), le russe et l'espagnol (1 élève chacun). Certains participants (43%) expriment cependant qu'ils désirent eux-mêmes parler ces langues et qu'ils sollicitent les compétences de leurs parents pour les pratiquer quotidiennement. Seul 36% affirme que la pratique de la langue d'origine revêt d'un enjeu (et d'une motivation) utilitaire puisqu'il s'agit du seul moyen de communication à sa disposition avec ses proches (en Grèce ou à l'étranger).

Bien qu'une très forte majorité de notre échantillon parle la langue d'origine à la maison, il apparaît que la culture soit moins présente au sein des foyers familiaux. Ce fait est assez surprenant et invite à nous poser certaines questions. En effet, seul 21% des participants déclare posséder des traditions culturelles familiales appartenant à la culture d'origine. Il y aurait donc transmission purement linguistique et non culturelle. Ce constat va à l'encontre de l'idée que langue et culture sont intimement liées (travaux de Siguan, 1996 ; Maalouf, 1998 ; Baraké, 2009 ; Moro, 2002). Il est possible que les enfants n'arrivent pas à déceler explicitement quels éléments de leur vie quotidienne font référence à telle ou telle culture. En effet, dès leur naissance, chacun a baigné dans un environnement culturel mixte et unique créé par ses parents. Pour ces enfants, leurs traditions sont ordinaires, ils les ont toujours connues, elles forment un tout indissociable. Par ailleurs, leur jeune âge ne leur permet peut-être pas de prendre le recul nécessaire et de conscientiser véritablement la notion de culture et ce qu'elle peut signifier pour eux. Cette hypothèse pourrait expliquer le fait que les enfants aient été 36% à affirmer apprécier des traditions familiales du pays d'origine alors que seulement 21% déclare en avoir. Il semble ainsi y avoir un décalage entre les propos des enfants et la possible réalité.

Ainsi la langue d'origine reste une langue familiale, qui symboliserait donc les origines des enfants, la langue première de leurs parents (ou d'un des deux parents) et/ou de leurs grands-parents. À la lumière des résultats obtenus, nous percevons que la transmission linguistique, et donc culturelle, chez les familles migrantes ou issues de l'immigration relève d'une motivation intégrative puisque la grande majorité des

familles ont choisi d'enseigner le grec à leurs enfants avant la langue d'origine. Dalègre (2015, p.202) ajoute en effet que « tous les parents [des enfants des minorités] restent persuadés que le grec est indispensable à la promotion sociale de leurs enfants ». Cependant, ces familles n'en effacent pas pour autant leurs appartenances à une culture étrangère et c'est ainsi que l'héritage linguistique est transmis à la nouvelle génération dans une volonté de conservation de l'identité culturelle, linguistique et familiale. Selon Condon et Régnard (2010, p.52), le choix dans la transmission linguistique des parents à leurs enfants dépend de nombreux « facteurs familiaux, culturels, identitaires ou liés au niveau de scolarisation ou de maîtrise » de la langue du pays hôte. L'héritage vertical (Maalouf, 1998) est transmis mais ne semble néanmoins pas être une priorité. Cependant, une certaine rupture semble s'opérer entre les générations précédentes (nées au pays d'origine ou issues de la première génération). Bien que les enfants aient conscience de leur histoire familiale et de leurs racines, ils ne paraissent pas s'identifier totalement à leur culture d'origine. En effet, ils sont nés en Grèce, ont premièrement parlé le grec, sont immergés dans la culture grecque, leurs amis sont grecs, etc. En somme leur environnement entier est conditionné par la langue et la culture grecque ce qui explique ce fort sentiment d'appartenance à celles-ci.

3.1.4. Les enfants face à leurs langues : des représentations positives envers la langue d'origine ?

Les portraits langagiers ont représenté une activité pertinente en ce qu'elle a permis aux participants de mieux exprimer leurs rapports avec leurs différentes langues. C'est un constat que nous pouvons faire notamment car il a permis l'obtention de résultats plus complets que ceux récoltés lors des deux questionnaires. La réflexion semble ainsi avoir été plus approfondie notamment concernant le « statut » de chacune des langues composant le répertoire langagier de chaque enfant. En effet, lorsque nous analysons l'ordre des langues répertoriées dans le tableau, qui sert de schéma au dessin des enfants, nous constatons un fait intéressant. Les enfants sont une très grande majorité à avoir placé en premier leur langue première, en second leur langue seconde qui correspond à leur langue d'origine puis en troisième et quatrième position leurs langues étrangères (avec une sensible « victoire » pour l'anglais en troisième puis le français en quatrième position). Il est possible que le choix de ce classement très logique des langues ait été influencé par l'activité des langues effectuée avec les enfants la semaine précédant l'activité du portrait mais toutefois nous ne pouvons nous avancer sur des

conclusions trop hâtives. Quand bien même cela s'avèrerait erroné, les enfants auraient par eux-mêmes classé les langues selon une chronologie dans l'apprentissage de chacune ce qui serait un indice d'une réflexion de leur part durant l'activité.

L'association des couleurs avec chacune des langues nous guide également sur les représentations que les enfants se font de leur plurilinguisme et plus particulièrement des émotions qu'elles véhiculent en eux. Encore une fois, les participants ont fait part d'une certaine logique et ont majoritairement procédé de la même manière. Plutôt que d'associer leurs langues préférées avec leurs couleurs préférées et inversement, pour les langues dépréciées, les enfants ont choisi des couleurs culturellement et socialement attribuées aux pays auxquels leurs langues leur font penser. Nous retrouvons cette association et simplification du plurilinguisme évoqué dans les travaux de Perregaux (2009). Ainsi, ce sont principalement les couleurs des drapeaux qui ont influencé les choix esthétiques des enfants. Nous notons cependant un rapport plus subjectif de quelques enfants avec leurs langues (ou pays) faisant notamment échos à leur mobilité passée et à la façon dont ils se représentent le monde. En voici quelques commentaires : « ça me rappelle les mers » (E2 en parlant de la Grèce), « l'Espagne a beaucoup de vert et parce que je mange beaucoup de nourriture espagnole qui est géniale » (E10), « ça lui va bien » (E10 en justifiant l'attribution du jaune pour la France), « quand je pense au perse je pense au soleil » (E4), « quand j'étais en Italie, beaucoup de maisons et de fleurs et tout, étaient orange » (E10) ou encore « c'est une couleur douce et je pense que la France est un doux pays » (E2). Si nous analysons ces commentaires en fonction de l'enfant qui les émet, nous constatons que seuls trois enfants (E2, E4 et E10) évoquent leurs émotions et leur expérience personnelle. Un seul élève mentionne un stéréotype en justifiant son choix du gris pour l'anglais : « En Angleterre il pleut beaucoup » (E1). Autre constat, la grande majorité des enfants a associé des couleurs vives et chaudes (rouge, jaune, orange) à leur langue d'origine. Selon Busch (2006), l'association de telles couleurs est souvent effectuée pour les premières langues de l'auteur du portrait pour qui elle revêt une forte valeur émotionnelle. Pour notre étude, ce constat serait à nuancer car non seulement les couleurs ont, selon les enfants, été choisies pour le drapeau du pays (et beaucoup de drapeaux possèdent du rouge) mais principalement car la couleur de la langue grecque, langue première de la majorité, a été le bleu.

Le rapport au corps semble également trouver une certaine cohésion dans les représentations. Premièrement nous constatons que 80% des participants ont utilisé

toutes les parties du corps sur leur dessin. Ce choix nous mène à penser que les enfants se représentent leur plurilinguisme comme un phénomène qu'ils vivent pleinement et faisant partie intégrante de leur identité. Aux vues des commentaires apportés par les enfants, il semblerait que la partie supérieure du corps soit associée à des sentiments positifs, à l'amour pour la langue (« c'est ma première langue et je l'ai vraiment apprise et je l'aime » (E2)), à son utilité (« c'est la partie du corps qu'on utilise le plus et j'utilise le grec beaucoup » (E10)), sa place dans le quotidien de l'enfant (« je l'ai mis dans mon cerveau car c'est la première langue que j'ai appris et j'ai mis l'anglais dans ma tête car quand je pense dans moi-même je pense en anglais » (E4), « je l'apprends [...] avec ma famille » (E8)) et même toutes ces raisons combinées (« j'aime mon visage et j'aime l'espagnol, je pratique toujours l'espagnol avec mon père et je le parle beaucoup » (E10)). Les parties inférieures du corps semblent, elles, diviser les élèves quant aux sentiments auxquels elles leur font penser. On y retrouve ainsi beaucoup moins d'appréciations positives, plus d'appréciations négatives et davantage de choix non expliqués. Nous remarquons en effet beaucoup de choix qui ne permettent pas d'interprétation directe du rapport de l'enfant avec la langue et la partie du corps à laquelle il l'associe. Cependant ce constat nous montre bien la volonté de l'enfant à représenter son plurilinguisme sur tout son corps. Nous observons également des parties du corps ajoutées par 27% des élèves (visages, cœur, yeux, genou). Pour la quasi-totalité d'entre eux elles symbolisent des sentiments très positifs et une réflexion plus poussée voire philosophique amenant à un changement de perspective : c'est le cas d'E15 qui déclare que le français lui a ouvert les yeux. Il voit le monde différemment à travers la langue française. L'ajout de ces parties du corps n'a représenté pour certains (40% de l'échantillon) aucune signification particulière en rapport à une langue mais cela reste selon nous un détail important. Cette personnification plus poussée effectuée par certains enfants ainsi que la personnification du portrait ferait écho au bien-être des enfants et leur équilibre identitaire au sein de leur plurilinguisme.

Les divers petits entretiens menés collectivement à la suite de l'activité créative nous ont permis de mettre en évidence les préférences linguistiques des enfants. Nous avons supposé que les enfants ne valoriseraient pas leur langue d'origine et que leur langue préférée serait une langue internationalement et socialement valorisée et populaire. Les résultats montrent que ni l'une ni l'autre de ces affirmations n'est vraie. La langue préférée de la majorité des élèves est le grec (qui remporte le plus d'affection avec 40% de l'échantillon) suivie de très près par l'anglais (33%) tandis que la langue la moins

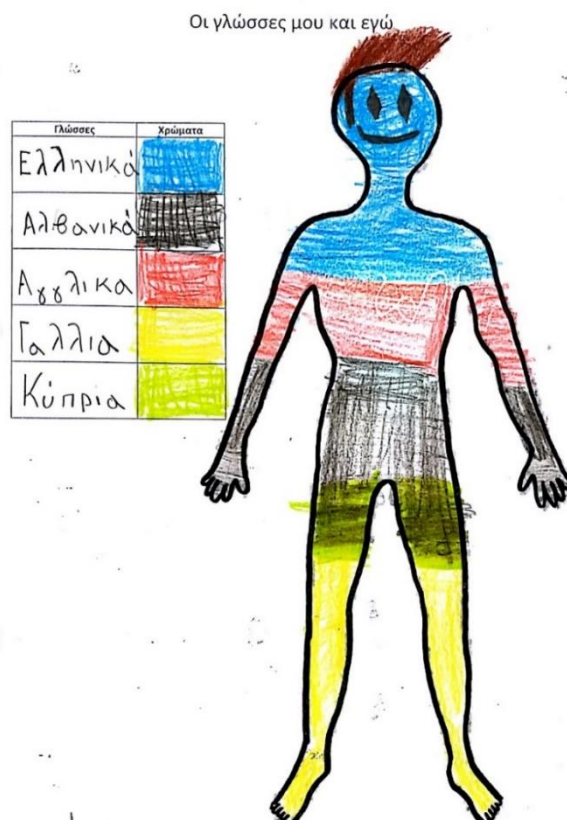
appréciée est le français (avec 40% des voix). La langue première des participants, se trouvant être la langue du pays d'accueil de la famille, est donc valorisée par les enfants. Ce constat s'illustre par ailleurs en image, car le grec est la langue la plus représentée sur la partie supérieure du corps (tête, poitrine, bras et mains) synonyme pour les enfants de représentations positives.

3.1.5. Notre cas particulier, E14 : un cas familial d'assimilation totale ?

Cet enfant possède une double origine : grecque de par son père et albanaise du côté maternel. E14 est plurilingue et maîtrise, à des niveaux divers, quatre langues (grec, albanais, anglais, français et grec chypriote). Nous constatons donc la présence de sa langue d'origine parmi les langues de son répertoire langagier. Cependant, E14 a déclaré lors de notre premier questionnaire ne parler qu'une seule langue à la maison, cette langue étant le grec. E14 représente donc le seul enfant de l'échantillon à posséder une origine étrangère mais à ne pas pratiquer la langue du pays à la maison. C'est donc le seul enfant plurilingue à ne pas pratiquer son plurilinguisme au quotidien (ailleurs qu'à l'école avec l'anglais et le français). Nous nous sommes donc intéressés à son cas et cherchons à analyser, tout comme pour les autres participants, ses perceptions et représentations de son plurilinguisme et du monde qui l'entoure, plus particulièrement son rapport à l'altérité. E14 semble avoir une conscience plurilingue et un intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères puisqu'il souhaiterait s'améliorer en français, apprendre l'espagnol et qu'il déclare aimer « beaucoup » apprendre les langues. Il est donc intéressé par deux langues romanes de l'Europe de l'ouest qu'il trouve jolies. Parallèlement, cette motivation à l'apprentissage de ces langues est accrue par la volonté de voyager puisqu'il admet qu'il veut « voyager en France et à Barcelone ». Par ailleurs, l'Italie est également un pays qu'il aimerait visiter bien qu'il montre une affection toute particulière à la Grèce, son pays préféré, pays qu'il ne souhaite pas quitter en affirmant à cette occasion qu'il « aime où [il est] en Grèce parce que c'est le meilleur pays de l'univers ». En termes de mobilité, E14 a déjà voyagé en Italie (il veut donc y retourner) en Albanie et en Turquie. E14 parle donc sa langue d'origine et a également eu l'occasion de visiter le pays, probablement pour rendre visite à des membres de sa famille puisqu'il nous indiquera plus tard, lors de l'activité des portraits langagiers, qu'il se rend parfois à son village.

Le rapport aux langues d'E14 est assez similaire à celui de ses camarades puisqu'il indique apprécier toutes les langues de son répertoire langagier (affirmation récoltée lors de la phase d'explication du portrait), qu'il pense que parler plusieurs langues est « utile » et que cela « permet de se faire des amis » (cf. questionnaire1). Cependant, les réponses d'E14 semblent un peu plus nuancées. Selon lui, savoir parler plusieurs langues est « un peu » « important, stressant, agréable » et « pas vraiment » « amusant ». Le ressenti d'E14 montrerait donc une certaine timidité, une peur durant la pratique d'une langue étrangère ce qui justifierait pourquoi il trouve cette pratique peu sympathique et stressante. La conscience plurilingue d'E14 est assez développée puisqu'il n'émet pas de réelle opposition à la pratique de plusieurs langues et qu'il est motivé par l'aspect utilitaire de cet apprentissage, tout particulièrement sur le plan social avec les amis. C'est d'ailleurs ce qu'E14 nous précisera plus tard, toujours à travers le portrait, en nous informant qu'il pratique le grec chypriote avec certains de ses amis. Par ailleurs, E14 déclare aimer « un peu » « aider quelqu'un à parler ses langues ». La conscience interculturelle d'E14 à l'inverse, semble moins avancée que celle de ses camarades. Il ne semble pas montrer de curiosité quand il rencontre un locuteur étranger et avoue ne « pas vraiment » aimer « apprendre de nouvelles choses sur un pays étranger » puisqu'il trouve que cela n'est « pas du tout » important de s'intéresser aux autres pays. Nous comprenons donc que E14 se sent très bien en Grèce, et « adore » « beaucoup » sa langue maternelle qui mentionnons-le, est le grec et non l'albanais. C'est par ailleurs ce qui ressort de son portrait :

Illustration 4. Portrait langagier d'E14



Ce portrait est très révélateur des représentations véhiculées par E14 au sujet de son plurilinguisme. Toutes les parties du corps ont été coloriées, ce qui indiquerait qu'E14 est pleinement conscient de son plurilinguisme et qu'il le vit comme une entité composante de tout son être. De plus, E14 a dessiné des cheveux et un visage sur son autoportrait. Nous constatons que le participant s'est représenté en souriant et bien coiffé, ce qui encore une fois justifierait de son bien-être linguistique et de sa motivation, goût pour l'apprentissage des langues. La tête où se trouve ce visage est en bleu, la couleur attribuée à la langue grecque, langue préférée d'E14. Cet emplacement a été choisi pour le grec car E14 affirme que c'est la langue qu'il connaît le mieux. La couleur pour la langue grecque, anglaise et albanaise a été choisie en rapport avec les drapeaux de chacun des pays (le noir pour les oiseaux figurant sur le drapeau albanais, couleur qui est par ailleurs la couleur préférée d'E14). Nous retrouvons encore une fois référence à l'association entre langue et nation comme simplification des représentations (Perregaux, 2009). E14 n'a pas su justifier ses choix concernant la position des autres langues mais déclare toutes les apprécier. Nous pourrions supposer que l'ordre d'apparition des langues d'E14 sur le dessin concorde avec les langues qui lui sont utiles ou appréciées (ou les deux) au quotidien, la tête représentant la langue la plus importante à ses yeux, les pieds celle qui l'est moins. Cependant cela ne resterait que des suppositions et nous ne souhaitons pas tirer de conclusions trop hâtives.

E14 représente pour nous un cas particulier car, bien qu'il soit d'origine étrangère, il ne pratique que très rarement sa langue d'origine maternelle, l'albanais. Cette constatation illustre les observations de Condon et Régnard (2010, cités précédemment) au sujet de la transmission linguistique et culturelle chez les enfants aux parents « mixtes ». L'héritage vertical du côté maternel ne se serait pas transmis autant que le paternel. Le grec est donc la seule langue au sein de la sphère familiale et l'albanais ne refait surface qu'en cas de besoin « au village ». Par ailleurs, nous ne pouvons que comprendre que la culture et la langue grecque représente une part importante de l'identité d'E14 qui se sent totalement grec. Il aime énormément son pays et sa langue, en est fier. Tous ces éléments nous questionnent sur le degré d'intégration de la mère d'E14. Il semblerait en effet que cette dernière soit totalement intégrée à la culture et à la société grecque et qu'elle ne ressente pas le besoin de conserver ses attaches culturelles et linguistiques au sein de son foyer. Ce cas se rapprocherait donc d'un cas d'assimilation culturelle.

3.2. Vérification des hypothèses

3.2.1. Hypothèse 1 : Conscience plurilingue et pluriculturelle et motivation à l'apprentissage des langues étrangères

Rappelons tout d'abord à notre lecteur l'intitulé de la première hypothèse :

À la lumière des travaux sur la motivation des enfants plurilingues (Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012 ; Gardner & Lambert 1972), est postulé que les enfants de l'échantillon, de par leur contexte familial et leur contact avec deux langues étrangères dès le primaire, possèderaient une conscience plurilingue et pluriculturelle développée et seraient motivés pour l'apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, en considérant que les langues ne sont pas égales d'un point de vue social (Moro, 2002 ; Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012) ils s'intéresseraient majoritairement aux langues occidentales et socialement valorisées.

Cette hypothèse serait entièrement confirmée.

Les enfants de notre échantillon montrent en effet une conscience plurilingue et interculturelle relativement développée, illustrée notamment par leur goût de l'apprentissage des langues étrangères et leur valorisation du plurilinguisme. Bien que nous ayons décelé quelques intérêts pour des langues « atypiques » ou exotiques (suédois, japonais, mandarin), nous distinguons un fort engouement pour deux langues de l'ouest de l'Europe socialement reconnues et populaires, l'italien et l'espagnol. Ce dernier est par ailleurs une langue mondialement répandue et justifie d'un poids non-négligeable à l'échelle internationale. Les participants sont d'ailleurs bien conscients de la diversité linguistique et culturelle dans le monde. La mobilité familiale et les origines diverses des participants ont sans doute joué un rôle dans le développement de telles consciences. Si tous les enfants possèdent une compétence plurilingue, puisqu'ils pratiquent plusieurs langues chaque jour et dans divers contextes (école et famille), nous notons que certains d'entre eux ont par ailleurs déjà développé une compétence interculturelle puisqu'ils sont davantage sensibilisés à l'altérité, aux échanges et aux différences.

3.2.2. Hypothèse 2 : Pratique de la langue d'origine

L'hypothèse évoquée était la suivante :

En tenant compte des politiques linguistiques de la Grèce et la montée des discriminations envers ses minorités (travaux de Dalègre & Tzimakas, 2015; Tsoukala,

1997; Pillant, 2016), nous supposons que les enfants d'origine étrangère parleraient très régulièrement la langue d'origine mais cette pratique resterait cantonnée à la sphère familiale et privée.

Cette hypothèse serait validée.

Les enfants d'origine étrangère pratiquent pour la très grande majorité leur langue d'origine au sein du foyer familial et ce quotidiennement avec un ou plusieurs membres de leur famille. Bien que quelques-uns pratiquent leur langue en dehors de la maison avec des amis ou des inconnus, la majorité des participants pratique la langue d'origine uniquement en famille et dans un contexte intime.

3.2.3. Hypothèse 3 : Représentations autour des langues et des cultures d'origine

Nous postulons l'hypothèse suivante :

Étant conscients de leur différence (Krumm, 2008), les enfants d'origine étrangère ne valoriseraient pas leur langue ni leur culture d'origine, de ce fait, ils n'éprouveraient pas nécessairement de sentiments positifs envers cette langue/culture. Par ailleurs, ils seraient très bien intégrés à la culture et la langue grecque (travaux de Rea & Tripier, 2008).

Cette hypothèse serait partiellement validée.

Les enfants issus de l'immigration possèdent une attitude relativement neutre au sujet de leur langue et de leur culture d'origine. La langue d'origine n'est pas la plus appréciée ni la plus dépréciée et chaque enfant semble trouver un équilibre dans la pratique des différentes langues de son quotidien, ce qui l'amène à un équilibre identitaire. Il reconnaît ses origines familiales, est plus ou moins en contact avec la culture selon les choix des parents et la place qu'ils attribuent à l'origine familiale au sein du foyer. Les enfants de l'étude semblent montrer un fort sentiment d'appartenance à la culture grecque à travers une affection particulière pour la langue nationale.

3.2.4. Hypothèse 4 : La transmission de l'héritage familial linguistique et culturel

Selon notre dernière hypothèse :

Les parents d'origine étrangère privilégieraient en premier lieu la transmission de la langue et de la culture d'accueil (travaux de Dalègre & Tzimakas, 2015).

Cette hypothèse serait validée.

Les parents des enfants issus de l'immigration favoriseraient en effet majoritairement l'apprentissage de la langue du pays hôte, pays où ils vivent dorénavant qui est également le pays dans lequel leur enfant est né et évoluera socialement puis professionnellement (dans un futur lointain). Ce constat illustre un réel désir d'intégration de la part des parents qui, en faisant de la sorte, espèrent agir au mieux pour l'avenir de leur enfant. La langue d'origine n'est cependant pas effacée pour autant et trouve sa place au sein du foyer familial en tant que seconde langue de la maison. L'identité culturelle des (ou d'un des) parents est reconnue et transmise à la nouvelle génération.

3.3. Discussions et perspectives

3.3.1. Les limites de la recherche

Premièrement, nous nous interrogeons sur la conception de nos divers outils de recueil de données, plus particulièrement le second questionnaire. En effet, lors de l'élaboration de cet outil, a été pris en compte le jeune âge du public et il a été jugé important d'adapter le questionnaire au niveau de compréhension des participants en posant des questions simples ne nécessitant pas de réponses écrites trop compliquées ni trop longues. L'objectif était alors d'en apprendre suffisamment sur la famille des enfants et le contexte d'utilisation des langues et plus particulièrement de la langue d'origine. Cependant, ce n'est qu'après avoir récolté les copies de chaque enfant que nous est apparu des problèmes dans l'interprétation des items et la façon de répondre aux réponses. Concernant les modalités de réponse (remplir des cases, cocher des réponses, rédiger), nous avons été surprise par la diversité des approches de la part des participants (certains ont rédigé des réponses au QCM, d'autres n'ont pas compris la façon dont il fallait remplir les cases) ; pourtant nous avons pris soin d'expliquer en détails le questionnaire et les questions étaient traduites en grec. Nous remettons ici en

question notre approche et explication des consignes qui n'ont peut-être pas été assez claires. De plus, nous nous sommes rendu compte que certains élèves parlaient trois langues différentes chez eux (le grec, la langue d'origine et une langue étrangère). N'ayant pas prévu une telle diversité plurilingue au sein même du foyer des enfants, nous n'avions préparé que deux possibilités de réponses pour les langues de la maison (que nous pensions être le grec et la langue d'origine). De même, à la question « pourquoi parles-tu une autre langue à la maison » il aurait été préférable d'écrire « pourquoi parles-tu d'autres langues que le grec à la maison ». En effet, nous pensons avec du recul que cet item n'était pas clair et qu'il a notamment porté confusion dans l'esprit de quelques élèves et notamment de l'élève E3 pour qui l'autre langue de la maison est le grec. Nous avons alors obtenu des réponses concernant le grec alors que nous nous intéressions à la langue d'origine. Nous constatons que nous nous sommes fondée sur nos seules représentations et que nous étions, somme-toute, influencée par les réponses auxquelles nous nous attendions. Si cela était à refaire, nous formulerions donc différemment les questions de cet outil de recueil d'informations et trouverions un moyen d'autant plus simple (ou bien nous aurions pris davantage de temps dans l'explication des consignes) afin de nous assurer de la véracité, de la cohérence et de la faisabilité du questionnaire pour de si jeunes participants pour qui effectuer une telle tâche n'est jamais un activité source d'enthousiasme.

Au cours de notre étude, nous nous sommes également interrogée sur notre choix d'effectuer des entretiens collectifs afin de recueillir les explications et interprétations des portraits langagiers des enfants de l'échantillon. Nous étions alors partagée entre la volonté d'organiser des entretiens individuels ou collectifs. Compte tenu du fait que nous souhaitions travailler avec tous les membres de chaque classe, et permettre à chacun des élèves (par ailleurs tous plurilingues) d'apporter un regard réflexif sur leur plurilinguisme, nous avons finalement opté pour la solution collective. De cette manière nous pensions donc stimuler tous les enfants et ne pas isoler, ni mettre trop en évidence les enfants d'origine étrangère qui auraient alors pu ne pas comprendre pourquoi nous les faisons « travailler » plus que les autres. Nous avons peur, en effet, d'accentuer les différences entre les élèves et de faire naître un malaise au sein de la classe. Notre choix final s'est également trouvé justifié par la contrainte du temps. Il nous fallait trouver un moyen simple et efficace de recueillir les entretiens des élèves de l'échantillon sans perdre de temps.

L'utilisation d'une langue véhiculaire, parlée par tous les membres participants à la recherche (enfants et chercheur) a également pu restreindre la quantité et la qualité des réponses fournies et obtenues. En effet, il n'est pas toujours aisé d'exprimer pleinement ce que l'on ressent ou pense dans une langue étrangère ; il est même probable que l'utilisation de l'anglais ait contribué à un manque d'informations notamment durant l'activité du portrait langagier. Durant cette activité, certains enfants ont parlé en grec, les propos étaient alors traduits en anglais par un camarade. En passant par un intermédiaire, le message exact de l'enfant a pu perdre en signification, l'interprète optant pour des choix de traductions et ne retenant que ce qui lui paraissait important et pas forcément ce qui l'était pour l'auteur. Par ailleurs, l'anglais ayant été utilisé durant toutes les activités (bien que le grec et le français soient apparus de temps à autre), il est probable que cela ait freiné quelques élèves à vouloir partager et participer car, bien que la plupart des enfants maîtrisent très bien l'anglais, ce n'était pas le cas de tout le monde. Nous regrettons finalement le choix de l'anglais, bien qu'il fût le seul qui s'offrait à nous, car en faisant cela, nous n'avons ni valorisé la langue première des enfants (garantissant un sentiment de sécurité), ni valorisé le français, qui faisait l'objet des cours dans lesquels nous intervenions.

Il nous semble important également de sensibiliser le lecteur et d'apporter des précisions quant aux modalités d'analyse des résultats obtenus pour notre étude qualitative. Nous ne disposons d'aucun modèle d'analyse comme on pourrait en trouver pour des recherches quantitatives, fondées sur des contenus purement statistiques et mathématiques suivant des modèles permettant une analyse objective des résultats. L'analyse de contenu et plus particulièrement, l'analyse de récits narratifs (ici la biographie langagière sous forme de portrait) reste une phase « à risque » dans laquelle la subjectivité du chercheur intervient de façon plus ou moins importante. C'est la raison principale pour laquelle il a été crucial d'obtenir les explications des enfants sur leurs propres dessins afin de pas extrapoler les informations recueillies et de tirer des conclusions ne reflétant en aucun cas la réalité. Ce faisant, l'objectif était de « s'approcher davantage de la perception d'une situation à partir de la perspective d'une autre personne (Kagen et al., 1993, p.508 cités dans Verhesschen, 2006, p.209). Cependant, la part de subjectivité du chercheur, bien que fortement diminuée, reste possiblement percevable et « il se peut que l'interprétation procède seulement par projection dans le discours du sujet des catégories interprétatives de l'analyste. » (Van Der Maren, 2006, p.78). Il est d'ailleurs d'autant plus difficile pour le chercheur de

mettre de côté ses propres représentations et subjectivité lorsque ce dernier entre en contact réguliers avec les participants de son étude. Ainsi, les résultats obtenus au cours d'une étude de cas ne peuvent être généralisables, et cela est d'autant plus vrai dans le cadre de l'étude susmentionnée à l'échantillon trop faible pour être représentatif. Nous souhaitons donc par ces propos nuancer les conclusions à ce travail et avertir le lecteur des spécificités de l'étude menée. Les résultats ne pourront effectivement pas être transposables dans d'autres contextes de recherche.

Finale­ment, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur la principale caractéristique de l'échantillon étudié au sein de ce travail de recherche : le jeune âge des participants. Cela a été montré précédemment, les résultats obtenus au cours des différents questionnaires différaient selon l'outil utilisé. Se pose alors la question de la fiabilité des résultats obtenus. Par ailleurs, il semble bon d'ajouter que les enfants n'interprètent pas le monde de la même manière que les adultes et qu'ils ne perçoivent, ni ne conscientisent, les événements personnels et intimes avec autant de recul que seul l'expérience et le temps permettraient de développer. Ainsi, il semble important de prendre nous-même du recul sur les résultats de l'étude et de ne pas chercher à généraliser nos conclusions qui pourraient possiblement être erronées.

3.3.2. Perspectives futures

Avant d'apporter une conclusion générale à notre étude, nous proposons au lecteur quelques pistes de travail et perspectives futures si tant est que ce dernier souhaite continuer ou apporter des améliorations à notre travail de recherche.

3.3.2.1. Recueillir des informations auprès des parents des enfants

La recherche présentée tout au long de ce mémoire s'intéressait aux enfants issus de l'immigration. Cependant, nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le rôle des parents et leurs choix éducatifs, notamment en ce qui concerne la transmission de l'héritage culturel et linguistique, est primordial. C'est à travers les représentations des parents, leur expérience personnelle et leur passé familial et migratoire que les parents vont concevoir les fondements de l'éducation qu'ils donneront à leurs enfants nés au pays d'accueil. Condon et Régnard (2010, p.46) indiquent que cette transmission dépend, par ailleurs, de « facteurs identifiés » tels que « la mixité du couple parental, l'âge à la migration des parents (à l'âge adulte ou pendant l'enfance), le maintien des liens au pays d'origine des parents. ». En effet, toute histoire migratoire est différente

et appréhendée différemment selon l'histoire de la famille, les relations entre les migrants et le pays d'accueil et la volonté d'intégration. S'intéresser aux histoires des familles de chacun des participants aurait donc été un atout majeur dans notre étude. Cela nous aurait par ailleurs permis de mieux conceptualiser le lien entre la famille et la Grèce : la famille est-elle originaire de Grèce et est revenue au pays après des décennies émigration à l'étranger ?, les deux parents sont-ils de la même origine, quelles ont été les réelles motivations à l'immigration en Grèce ?, etc. Autant de questions qui pourraient apporter des réponses quant au choix de transmission linguistique et culturelle dont nous avons manqué dans notre recherche.

3.3.2.2. S'intéresser au plurilinguisme de tous les élèves de la classe

Les données récoltées au premier questionnaire, lors de la sélection de l'échantillon, nous ont interpellés sur un fait qu'il nous semble intéressant de mettre en avant. En effet, bien que nous ayons pris le parti de n'étudier que les représentations des enfants plurilingues des enfants issus de l'immigration, nous remarquons qu'un tout autre profil se distingue parmi les trois classes avec lesquelles nous avons travaillé. Ce sont au total 51% des enfants qui parlent une autre langue que le grec à la maison. Cela sous-entend qu'il y a parmi les élèves de ces classes, des enfants qui ne seraient pas d'origine étrangère (selon leurs dires) mais qui pratiquent quotidiennement, tout du moins assez régulièrement, une langue étrangère à la maison avec leur famille. Par ailleurs, cela indique également que les parents, ou un membre de la famille, pratiquent cette langue et qu'ils sont suffisamment à l'aise avec cette maîtrise qu'ils en profitent pour solliciter celle de l'enfant. La principale langue ayant été mentionnée par les enfants est l'anglais. Le statut privilégié de l'anglais à l'échelle mondiale intervient de nouveau. Véritable *lingua franca*, langue de communication internationale parlée par des millions de locuteurs sur la planète, l'anglais est avant tout la première langue étrangère apprise à l'école primaire en Grèce. Nous pourrions donc nous intéresser, tout comme nous l'avons fait dans notre étude, sur les motivations des divers membres de la famille ainsi que des enfants à la pratique de l'anglais (ou bien d'une autre langue étrangère) à la maison. Il est vrai, selon les travaux Gardner et Lambert (1972, cités dans Feuillet, Jaconelli & Lebreton, 2012, p.184), « l'anglais est choisi par les élèves pour des motivations souvent instrumentales ». Les enfants auraient donc très tôt conscience d'une certaine nécessité à apprendre la langue.

Une étude sur le plurilinguisme de tous les élèves des trois classes aurait donc pu être très pertinente et aurait, de surcroît, permis de juger du développement de la conscience plurilingue et interculturelle de ces enfants. Il aurait alors été pertinent de comparer ces résultats à ceux obtenus sur les enfants issus de l'immigration afin de savoir si l'héritage linguistique et culturel de ces enfants impacte de façon significative ce développement précoce de telles consciences (et compétences) ou si au contraire, il n'influe pas dans la balance et qu'un plurilinguisme seul suffit à contribuer à l'ouverture sur le monde, ses langues et ses cultures ainsi que sur autrui.

3.3.2.3. Ouvrir l'école au plurilinguisme : faire entrer les langues des élèves dans la classe avec l'éveil aux langues et aux cultures

Dans une perspective de valorisation des langues de chaque enfant et de leur introduction au sein de l'école pour une approche plurilingue et interculturelle de l'enseignement, nous renseignons le lecteur sur une approche qui a su se montrer pertinente en didactique des langues: l'éveil aux langues. Par ailleurs, nous précisons au lecteur que les activités proposées aux participants de la recherche s'en inspirent¹¹. L'éveil aux langues trouve ses premières origines en Grande-Bretagne avec les travaux de Hawkins, fondateur de l'approche *Language Awareness* (1984). Cette approche fut créée dans le but de lutter contre les échecs scolaires en langues tant en langue première, plus spécifiquement à l'écrit, qu'en langue étrangère. L'intérêt principal était donc porté sur le langage et la façon de le rendre plus accessible aux étudiants. Pour ce faire, Hawkins a mis en avant l'importance de la réflexion linguistique ou *awareness of language* permettant l'élaboration de ponts entre les langues, et le développement de ponts transdisciplinaires entre les différentes langues : celle de l'école, celle de l'entourage, et les langues plus éloignées tant géographiquement qu'affectivement. Une réflexion métalinguistique sur les langues en général permet, selon l'auteur, une réflexion bien plus fine (moins globale) sur sa propre langue ; c'est ce travail approfondi initié par la comparaison entre les langues (syntaxe, lexique, grammaire) qui permettrait un développement des compétences langagières en langue maternelle et en langues étrangères.

¹¹ Pour plus d'informations sur le matériel didactique, voir le site du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) <https://carap.ecml.at/> ainsi que le site de l'université de Montréal <http://www.elodil.umontreal.ca/liens-utiles/eveil-aux-langues/>

L'éveil aux langues tel que nous le connaissons aujourd'hui en didactique des langues est une approche s'inscrivant dans la continuité des travaux de Hawkins mais apportant cependant de nouvelles spécificités. Il amène la réflexion autour des langues à un tout autre niveau. Inspiré par le courant socioconstructiviste développé notamment par Vygotsky, l'éveil aux langues a été mis au point en Europe à la fin des années 1990 avec le projet Eulang. En effet, cette approche, née de nombreuses années de recherches dans différents contextes européens, ajoute à la dimension cognitive et affective du *Language Awareness*, une dimension sociale. C'est à travers des activités de réflexion, l'accent porté sur les travaux en groupes et l'importance accordée au caractère social de la langue que l'approche se veut être également un outil dont la visée est de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. » (Candelier, 2003, p.21). Les intentions pédagogiques de ce mouvement ont trois principales finalités : (1) développer les représentations sur les langues et élaborer des attitudes positives à travers une ouverture à la diversité linguistique et culturelle et une motivation à l'apprentissage des langues, (2), développer des aptitudes métalinguistiques, métacommunicatives et cognitives pour une meilleure compréhension du fonctionnement interne des langues en général, (3), développer une culture langagière à travers la découverte de nombreuses langues. Cette approche n'est en effet pas à méprendre avec un apprentissage de plusieurs langues. Elle s'inscrit comme une sensibilisation aux langues et aux cultures, une découverte, permettant aux étudiants, aux enfants notamment, puisque l'étude porte sur des élèves de primaire de 9 à 11 ans, de développer des compétences plurilingues et interculturelles, favorables à une acceptation de la diversité, une décentration de soi, de sa langue et sa culture, pour une meilleure appréciation de la diversité linguistique et culturelle connue des sociétés d'aujourd'hui (et cela est d'autant plus vrai pour les pays au paysage sociolinguistique varié). De plus, ce programme rejoint les prérogatives du Conseil de l'Europe (2000), insistant alors sur la nécessité d'une reconnaissance du plurilinguisme et de l'importance de voir naître une « citoyenneté démocratique » afin que tous puissent vivre dans un environnement propice aux échanges, à la communication et à la tolérance.

Les résultats du projet Eulang sont très encourageants et semblent tout à fait montrer l'impact d'une éducation plurilingue et pluriculturelle dans l'apprentissage des langues en général. De plus, Eulang serait, d'après les différents constats, un outil efficace pour l'élaboration de nouvelles représentations / conceptions des langues, moins influencées

par le contexte sociopolitique du pays. En effet, selon le contexte et l'environnement social, familial et scolaire des individus, les représentations sur les langues et les cultures ne sont pas impactées de la même façon, comme nous le suggérons lors de cette étude. Le projet Eulang, et l'éveil aux langues en général, possède également des enjeux universels comme la question identitaire engendrée par le plurilinguisme ou la découverte d'autres conceptions du monde, d'autres cultures. On apprend alors à considérer la langue comme vecteur d'identité, d'appartenance à un groupe sociolinguistique spécifique. Une telle approche permettrait « aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager » (Hélot & Young, 2003 cités dans Mailfert 2013).

Conclusion

L'immigration est un phénomène lourd de conséquences d'un point de vue psychologique en ce qu'elle transforme l'identité profonde de l'individu. Quelles que soient les raisons ayant poussé des populations à quitter le pays de leurs ancêtres, l'immigration implique inévitablement un processus d'intégration qui sera plus ou moins opéré par chaque individu migrant selon ses motivations, ses aspirations personnelles et sa volonté de garantir un avenir meilleur à sa descendance. L'enjeu identitaire véhiculé par l'intégration est important et source de tensions au sein même de l'esprit de l'individu, qui se retrouve à devoir intégrer de nouvelles mœurs, une nouvelle culture et une nouvelle langue, tout en essayant de conserver son identité première, celle qui le caractérise et qui le différencie des autres. Cette complexité identitaire laisse place à des choix stratégiques, plus ou moins conscients, que prend chaque individu et qui auront des répercussions sur l'héritage linguistique et culturel transmis à la future génération. Cette descendance, née dans le pays d'accueil, ne souffre pas des mêmes conflits intérieurs mais se retrouve, malgré elle, également partagée entre deux mondes, deux cultures, deux langues qui définissent son identité. Ses appartenances sont alors multiples, elles retracent l'histoire d'un parcours migratoire familial. L'héritage vertical transmis à ces nouvelles générations symbolise la pérennité du passé familial qui est principalement véhiculé par l'apprentissage de la langue d'origine et la transmission des valeurs et traditions culturelles du pays.

Notre recherche, en ce que nous nous intéressions fortement au contexte socio-culturel dans lequel nous avons vécu pendant plusieurs mois, avait pour objectif d'éclairer le lecteur sur les diverses appartenances et sur le plurilinguisme avéré d'une population d'enfants issus de l'immigration et scolarisés dans une école publique grecque. Nous avons cherché à voir comment ces enfants vivent et se représentent leur plurilinguisme, leur appartenance pluriculturelle pour tenter de comprendre l'impact de ceux-ci sur la construction identitaire de cette jeune population. Toutefois, il nous paraît important de préciser que les résultats alors obtenus au cours de cette étude sont le reflet d'une compréhension subjective d'un jeune public qui interprète le monde à travers un tout autre regard et que les événements, l'histoire familiale sont appréhendés en fonction du vécu personnel de chaque sujet. En somme, la réalité qui semble avoir été

dépeinte au cours de cette étude pourrait ne pas refléter la réalité mais avoir été modifiée, altérée par les informations apportées par les participants.

Un premier axe de recherche nous apporte des réponses sur le développement de la conscience plurilingue et interculturelle des participants. Le plurilinguisme précoce des enfants issus de l'immigration s'explique en premier lieu par le contexte familial et social. Il est tributaire des choix éducatifs des parents récemment immigrés en Grèce ou représentant la seconde génération de migrants. Les enfants étudiés au cours de cette recherche montrent un plurilinguisme développé en ce qu'ils possèdent, dès le plus jeune âge, pour la très grande majorité, deux langues : la langue du pays hôte et la langue d'origine familiale. Leur scolarisation leur apportera deux langues étrangères que sont l'anglais et le français, qui enrichiront de façon certaine leur répertoire langagier. Ce plurilinguisme précoce semble déterminant chez ces enfants qui montrent une conscience plurilingue et interculturelle développée. L'intérêt à l'apprentissage des langues ainsi que la motivation à la découverte et à la pratique d'autres langues du monde sont des caractéristiques représentatives de la population étudiée au sein de cette recherche qualitative. Forts de ce plurilinguisme, en partie hérité du passé familial, les enfants portent une attention particulière au monde qui les entoure, ce qui leur confère une ouverture sur autrui et une capacité relativement accrue à comprendre les différences. Cette conscience interculturelle se développe par ailleurs davantage chez certains élèves de notre échantillon qui, ayant déjà beaucoup voyagé et ayant une compétence plurilingue élevée (une très bonne maîtrise dans au moins trois langues différentes), sont capables de porter un regard juste et ouvert, montrent une plus grande curiosité et apprécient découvrir d'autres cultures, langues et leurs locuteurs.

Un second axe de travail nous renseigne sur la pratique de la langue d'origine de chaque participant, la place que celle-ci prend au sein du foyer familial et du quotidien de l'enfant. Les participants de notre étude ont hérité d'un bagage linguistique riche. La langue d'origine est comprise par les élèves et parlée quotidiennement, à différents niveaux selon les cas, en famille. Même si certains pratiquent cette langue en dehors de l'espace intime représenté par le foyer familial, la langue d'origine reste très majoritairement un moyen de communication au sein même de la famille de l'enfant (en Grèce ou dans le pays d'origine). La langue d'origine trouve ainsi sa place dans l'identité de l'enfant puisqu'elle lui est transmise dès son plus jeune âge. Cependant, elle ne représente que la seconde langue de ce dernier et l'importance accordée à la

langue grecque est marquée au sein des foyers. La langue du pays hôte a très largement été adoptée par toutes les familles d'élèves étudiés. Les enfants parlent tous très bien la langue et sont par ailleurs totalement intégrés à la société grecque.

Ce constat conduit à un troisième axe de recherche qui apporte des conclusions nuancées en ce qu'il nous permet de ne confirmer que partiellement une de nos hypothèses. En effet, bien que les participants montrent une conscience plurilingue et interculturelle développée et qu'ils aient conscience de la diversité et donc du statut de leur langue d'origine, les enfants de cette étude adoptent une attitude assez neutre envers leur langue d'origine qu'ils apprécient, sans toutefois l'adorer ni la dénigrer. Par ailleurs, il ressort de notre recherche que les enfants montrent un fort sentiment d'appartenance à leur pays et à la langue grecque. Les portraits langagiers des enfants mettent effectivement en lumière ce sentiment et témoignent de leurs représentations positives envers la langue et la culture grecque. Ceci est par ailleurs expliqué par le fait que les enfants sont nés en Grèce, possèdent la langue nationale comme langue première et sont immergés culturellement et socialement dans la culture grecque depuis leur plus jeune âge. Les enfants valorisent cette appartenance bien plus qu'ils ne valorisent celle à la culture d'origine.

Enfin, notre ultime axe de recherche est une indication quant à l'intégration des parents des enfants étudiés au cours de cette recherche. Ces derniers ont manifestement privilégié l'enseignement de la langue grecque puisqu'elle est la langue première de la majorité des participants. Ce choix éducatif renseigne sur le désir d'intégration de ces familles qui privilégient la langue d'accueil plutôt que la langue d'origine. Une motivation à l'intégration et à la réussite de l'enfant influence très probablement ce choix. Cependant, le passé familial n'en est pas moins effacé et l'héritage linguistique et culturel est transmis à la descendance. Le cas particulier présenté dans ce mémoire représente toutefois une exception et revêt par ailleurs d'un intérêt. Il est, en effet, indicateur du fort niveau d'intégration (pouvons-nous dire assimilation ?) de la mère de cet enfant qui a, en outre, choisi de ne pas parler sa langue natale avec son enfant au quotidien.

L'enfant se construit donc au sein d'un environnement pluriel, aux traditions et langues diverses mais essentielles à son épanouissement et à son développement identitaire. Il apparaît que l'identité familiale d'origine soit donc transmise. Elle est

toujours présente, fait partie intégrante du quotidien des enfants, et trouve sa place aux côtés de l'identité grecque adoptée par les parents et acquise par les enfants au contact de leur environnement social et notamment l'école.

Notre étude met en lumière l'impact d'une intégration réussie des familles des enfants présentés dans cette recherche, ayant toutes connu l'immigration. Nous pouvons cependant nous questionner sur la place accordée aux langues minoritaires en Grèce et à la façon dont nous pourrions reconnaître et valoriser la richesse linguistique des populations étrangères et, plus particulièrement, celle des enfants. L'impact des langues et cultures sur l'individu est tel qu'il serait bon de trouver un moyen de promouvoir l'identité plurielle de chaque enfant et de permettre à ceux qui ne possèdent pas une telle richesse, d'apprendre sur le monde, ses langues et ses cultures. Ce faisant, nous pourrions espérer la naissance d'une conscience plurilingue et interculturelle chez tous les enfants qui seraient par ailleurs davantage conscients de la diversité de leurs camarades et apprendraient à ne plus voir cette différence à travers un simple jugement de valeurs influencé très largement par la société et les médias. Les approches plurielles tel l'éveil aux langues serait en cela un très bon moyen d'éduquer les enfants à devenir des citoyens du monde, ouverts d'esprit, ouverts aux langues, ouverts aux autres. Bien évidemment, nous sommes conscients que de telles approches didactiques en classe de langues ne sont pas suffisantes pour espérer voir un jour changer les mentalités autour de la différence, mais nous croyons en leurs impacts positifs sur la nouvelle génération.

Références bibliographiques

Baraké, B. (2009). Langue et identité. Une approche du problème linguistique et communicationnelle de l'intégration des minorités et des immigrants. Dans Archibald, J. & Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p.71-86). Paris : L'Harmattan.

Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Bombas, L.C. (1992). *Greek-language Education Abroad*. Athens: Grigoris Publications.

Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. Dans Busch, B. & al. *Language biographies for multilingual learning*, 24. p.5-17. Cape Town: PREAESA. Repéré à http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch06_langbios.pdf (consulté le 06/07/2018) [pdf]

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues: territoires imagés et parcours imaginés. Dans Molinié, M (dir.) *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p.45-87). Centre de recherche textes et francophonie. France : Encre-Belles Lettres. <hal-01475642>.

Condon, S. & Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et migrations*, p.44-56. DOI : 10.4000/hommesmigrations.854

Conseil de l'Europe (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg. Repéré à <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> [pdf]

Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4^{ème} éd). Paris : La Découverte.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dalègre, J. & Tzimakas, M. (2015). *Les populations de la Macédoine grecque au XXe siècle*. Paris: L'Harmattan.

Feuillet, J., Jaconelli, M. & Lebreton, M. (2012). Représentations des langues et motivations pour leur apprentissage : quelle prise de conscience plurilingue à l'école primaire ? Dans Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.F. & Perregaux, C. (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.

Gans, H. (1979). Symbolic ethnicity: the future of ethnic groups and cultures in America. *Ethnic and Racial Studies*, vol.2, n°2, p.1-20.

Gans, H. (1992). Second generation decline: scenarios for the economics and ethnic futures of post-1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, vol.15, n°2, p.173-192.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.

Hélot, C. et Young, A. (2003). Éducation à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *LIDIL*, hors-série septembre 2003, p.187-200

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilingual: English as a third language*. Edinburgh: University Press

Kagan, D., Freeman, L., Horton, C. & Rountree, B. (1993). Personal perspective on a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), p.499-509.

Kanarakis, G. (2017). The Greek Diaspora in the globalised world. *Culture and Identity*, p.293-302. Repéré à <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/MGST/article/download/11455/10857> [pdf]

Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. Dans Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.F. & Perregaux, C. (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan

Krumm, H.-J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité: « Portraits de langues », par les enfants plurilingues. Dans Kramersch, C., Lévy, D. & Zarate, G. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p.109-112). Traduit de l'allemand par Hu, A. et Vandystadt, D.. Paris : éditions des archives contemporaines.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.

Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies, Pays riverains du Mékong*, n°4, p.153-169.

Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de recherche textes et francophonie. France : Encrage-Belles Lettres. <hal-01475642>

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moro, M.-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris: La Découverte.
- Pazartzis, P. (1992). Le statut des minorités en Grèce. *Annuaire français de droit international*, vol. 38, p.377-392. DOI : 10.3406/afdi.1992.3075.
- Pillant, L. (2016). En Grèce, une crise migratoire chronique. *Plein droit*, 2016/4, n°111, p.31-34. DOI 10.3917/pld.111.0031
- Perregaux, C. (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. Dans, Molinié, M., *Le dessin réflexif : un élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p.31-43). France : Encrage-Belles Lettres. <hal-01475642>
- Rea, A. & Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- Siguan, M. (1996). *L'Europe des langues*. Bruxelles : Mardaga.
- Schnapper, D. (1998). Existe-t-il une identité française ?. Dans Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.) *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Paris : Sciences Humaines Editions.
- Sintès, P. (2003). Les Albanais en Grèce. *Balkanologie*, vol. VII, n°1, juin 2003, p.113.
- Tamin, N. & Simon, D.L. (2008). *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*. (Université Stendhal, Grenoble 3). Repéré à https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L- Simon_et_N- Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf [pdf]
- Tsoukala, A. (1997). Le contrôle de l'immigration en Grèce dans les années quatre-vingt-dix. *Cultures et conflits*, 1997/3 (n°26-27). DOI : 10.4000/conflits.363.
- Van Der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans Crahay, M., De Ketele, J.-M. & Paquay, L.

(dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p.65-80). Bruxelles : De Boeck Université.

Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans Crahay, M., De Ketele, J.-M. & Paquay, L. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p.199-212). Bruxelles : De Boeck Université.

Travaux universitaires :

Blouët, G. (2014). *Le portrait langagier : un outil pour comprendre la relation langue – identité* (Master, Université de Strasbourg, IUFM Alsace). Repéré à <http://theses.unistra.fr/ori-oai-search/notice.html?id=uds-ori-42270&printable=true>

Φερδιανάκη, Β. (2018). Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις.. (Master, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes et Université D'Angers).

Krimpogianni K, (en cours). *Le développement de la compétence métalinguistique à l'aide de pratiques de classe basées sur la comparaison de langues dans le cadre de l'intercompréhension*, thèse de doctorat, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Mailfert, A. (2013). *Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme*. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble).

Sitographie :

Définition du terme « acculturation ». Repéré à <http://ses.webclass.fr/notion/acculturation>

UNESCO (1996). *Déclaration universelle des droits linguistiques*. Repéré à http://www.axl.cefanelaval.ca/Langues/Declaration_univ-droits_ling1996.htm

Euronews (2017). L'école, première étape vers l'intégration des réfugiés en Grèce. *Euronews*. Repéré à <https://fr.euronews.com/2017/06/20/l-ecole-premiere-etape-vers-l-integration-des-refugies-en-grece>

Perrier, F. (2016). En Grèce, des dizaines de milliers d'apatrides subissent un vide juridique. *Le Temps*. Repéré à <https://www.letemps.ch/monde/grece-dizaines-milliers-dapatrides-subissent-un-vide-juridique>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1



Entoure tes réponses ou complète

Κύκλωσε τις απαντήσεις ή συμπλήρωσε

1. Où es-tu né(e) ?
Πού γεννήθηκες;

En Grèce

En Albanie

En Italie

Στην Ελλάδα

Στην Αλβανία

Στην Ιταλία

En Roumanie

Autre pays : _____

Στη Ρουμανία

Άλλη χώρα

2. Quelle est la première langue que tu as apprise ?
Ποια είναι η πρώτη γλώσσα που έμαθες ;

Le grec

le roumain

l'italien

l'albanais

Τα ελληνικά τα ρουμάνικα

τα ιταλικά

τα αλβανικά

Autre : _____

Άλλη :

3. Où as-tu appris le grec ?
Πού έμαθες τα ελληνικά;

À la maison

À l'école

À la maison et à l'école

Στο σπίτι

Στο σχολείο

Στο σπίτι και στο σχολείο

Autre : _____

Άλλο

4. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille/ à la maison ?
Ποιες γλώσσες μιλάς με την οικογένειά σου / στο σπίτι;

Le grec

Le turc

le roumain

l'italien

l'albanais

Ελληνικά

Τουρκικά

Ρουμανικά

Ιταλικά

Αλβανικά

Autre : _____

Άλλη γλώσσα



Écris

1. Au total, combien de langues connais-tu/ parles-tu ? Quelles sont ces langues ?

Συνολικά πόσες γλώσσες ξέρεις; / μιλάς; Ποιες είναι αυτές οι γλώσσες;

.....

2. Quelle(s) langue(s) étrangère(s) aimerais-tu apprendre un jour ?

Ποια ξένη γλώσσα / ποιες ξένες γλώσσες θα σου άρεσε να μάθεις μια μέρα;

.....

3. Pourquoi ?

Γιατί ;

.....

4. As-tu déjà voyagé à l'étranger ? Dans quel(s) pays ?

Έχεις ποτέ ταξιδέψει στο εξωτερικό; Σε ποια χώρα / ποιες χώρες;

.....

5. Quel est ton pays préféré et pourquoi ? Ποια είναι η αγαπημένη σου χώρα και γιατί;
-

6. Quel pays aimerais-tu visiter quand tu seras grand(e) ?

Ποια χώρα θα ήθελες να επισκεφθείς όταν θα είσαι πιο μεγάλος;

.....





7. Est-ce que tu aimerais vivre dans un autre pays ? Pourquoi ?

Θα σου άρεσε να ζήσεις σε μια άλλη χώρα; Γιατί;

.....



Coche ta réponse

	 Oui, beaucoup!	 Oui, un peu	 Non, pas vraiment	 Non, Pas du tout !
J'aime ma langue maternelle Αγαπώ τη μητρική μου γλώσσα				
J'aime apprendre les langues étrangères Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες				
Je me sens intelligent quand je comprends/ parle une autre langue. Νοιώθω ότι είμαι πιο έξυπνος όταν καταλαβαίνω/μιλάω μια άλλη γλώσσα				
Je suis curieux quand je rencontre quelqu'un qui parle une autre langue. Μου δημιουργείται περιέργεια όταν συναντώ κάποιον που μιλά μια άλλη γλώσσα				
J'aime aider quelqu'un à parler ma/mes langues Μ'αρέσει να βοηθάω κάποιον να μιλήσει τη γλώσσα / τις γλώσσες που μιλάω				
J'aime apprendre de nouvelles choses sur un pays étranger et ses habitants Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα για μια ξένη χώρα και για τους κατοίκους της				
J'aime les voyages Μου αρέσουν τα ταξίδια				
Je pense que savoir parler plusieurs langues étrangères est..... : Νομίζω ότι το να μπορεί να μιλάει κανείς ξένες γλώσσες είναι ...				
Utile χρήσιμο				
important απαραίτητο				
Amusant διασκεδαστικό				
Stressant δημιουργεί στρες				
permet de se faire des amis βοηθάει στο να κάνει φίλιες				
Agréable ευχάριστο				
S'intéresser aux autres pays est important Να ενδιαφέρεσαι για άλλες χώρες είναι σημαντικό				

Annexe 2 : Questionnaire 2



1. Ta famille est originaire de quel pays ? *Από πού είναι η οικογένεια σου;*
2. Quand ta famille est-elle arrivée en Grèce ? *Πότε ήρθε η οικογένειά σου στην Ελλάδα;*
3. Quelle était la première langue que tes parents t'ont apprise ?
Ποια ήταν η πρώτη γλώσσα που σου μάθανε οι γονείς σου;
4. Pourquoi parles-tu une autre langue à la maison ? / *Γιατί μιλάς μια άλλη γλώσσα το σπίτι σου; Parce que c'est la langue de ma famille, du pays d'où je viens. *Γιατί είναι η γλώσσα της οικογένειάς μου, της χώρας από που κατάγομαι**
 - *Parce que mes parents veulent que j'apprenne une autre langue car elle me sera utile quand je serai grand(e). *Γιατί οι γονείς μου θέλουν να μάθω αυτή την άλλη γλώσσα γιατί θα μου είναι χρήσιμη όταν μεγαλώσω**
 - *Parce que certains membres de ma famille ne parlent pas grec. *Γιατί κάποια μέλη της οικογένειάς μου δεν μιλούν Ελληνικά**
 - *Parce que certains membres de ma famille vivent dans un autre pays. *Γιατί κάποια μέλη της οικογένειάς μου ζουν σε άλλη χώρα**
 - *Parce que j'en ai envie et que mes parents parlent aussi cette langue. *Γιατί μου αρέσει ετ γιατί οι γονείς μου μιλούν κι αυτοί αυτή τη γλώσσα**
5. À la maison tu parles / *Στο σπίτι σου, μιλάς :*

Langue n°1 / *γλώσσα 1* : _____

Toujours / πάντα	Souvent / συχνά	Parfois / μερικές φορές

Langue n°2 / *γλώσσα 2* : _____

Toujours / πάντα	Souvent / συχνά	Parfois / μερικές φορές

6. Peux-tu m'en dire plus : tu parles cette/ces langue(s) avec qui, où et pourquoi ?

Εξήγησέ μου περισσότερο: μιλάς αυτή / αυτές τις γλώσσες με ποιον, πού και γιατί;

Langue/ γλώσσα	Avec qui ? / με ποιον;	Où ? / Που;	Pourquoi ? / Γιατί ;
Langue n°1 / γλώσσα 1 :			
Langue n°2 / γλώσσα 2 :			

7. Parles-tu cette/ces langues avec d'autres personnes que ta famille ?

Μιλάς αυτή τη γλώσσα / αυτές τις γλώσσες με άλλα άτομα εκτός της οικογένειάς σου;

	Oui / Ναι	Non / όχι	Avec qui ? Με ποιον;	Pourquoi ? / Γιατί ;
Langue n°1 /γλώσσα 1:				
Langue n°2 /γλώσσα 2:				

8. Aimes-tu parler cette/ces langues ? / Σου αρέσει να μιλάς αυτές γλώσσες;

	J'adore !! Λατρεύω !!	J'aime bien Μου αρεσει	Je n'aime pas beaucoup Δεν μου αρέσει πολύ	Je déteste Μισώ	Pourquoi ? Γιατί ;
Langue n°1 γλώσσα 1					
Langue n°2 γλώσσα 2					

9. Parmi toutes les langues que tu parles ou que tu apprends, quelle est ta langue préférée ? Pourquoi ?

Ποια απ'τις γλώσσες που μιλάς ή που μαθαίνεις είναι η αγαπημένη σου ; Γιατί;

10. Parmi toutes les langues que tu parles ou que tu apprends, quelle est la langue que tu aimes le moins ? Pourquoi ?

Ποια από τις γλώσσες που μιλάς ή που μαθαίνεις είναι η λιγότερο αγαπημένη σου ;

Γιατί;

11. À la maison, avez-vous des traditions familiales particulières qu'il n'y a pas en Grèce ? (un plat, une habitude, ...)

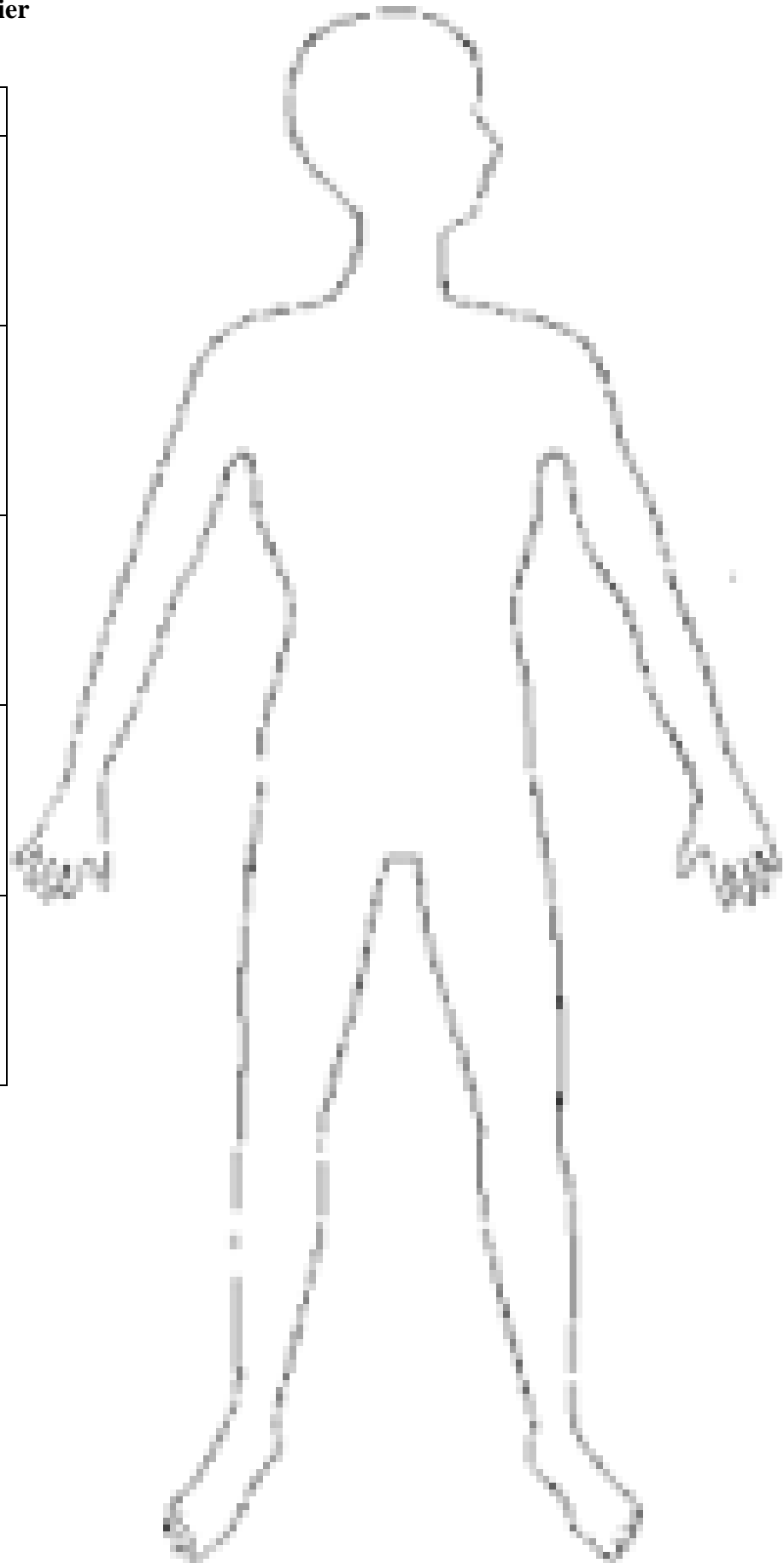
Στο σπίτι έχετε κάποια παράδοση που δεν υπάρχει στην Ελλάδα (ένα φαγητό, μια συνήθεια...)

12. Est-ce que tu aimes ces traditions ? Pourquoi ? Σου αρέσουν αυτές οι παραδόσεις ;

Γιατί ;

Annexe 3 : Le portrait langagier

Γλώσσες	Χρώματα



Annexe 4 : Profil de l'échantillon

Tableau 6. Identifiants attribués aux participants de la recherche.

Nom de code	Origine familiale
E1	Canada
E2	Turquie + Italie
E3	Albanie
E4	« Perse »
E5	Albanie
E6	Turquie
E7	Géorgie

Nom de code	Origine familiale
E8	Italie
E9	Roumanie
E10	Angleterre
E11	Albanie
E12	Albanie
E13	Roumanie
E14	Albanie
E15	Australie

Annexe 5 : Quelques exemples de productions lors de l'activité sur les langues

Illustration 6. Production d'E1.

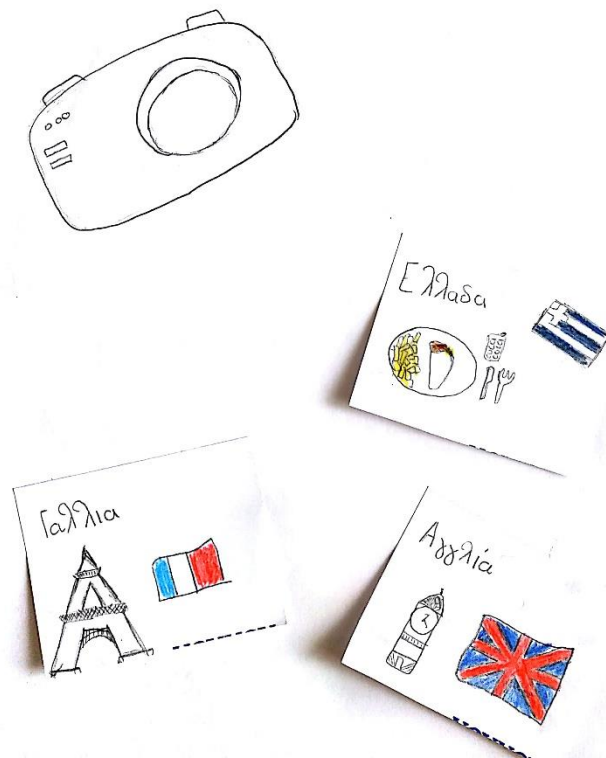


Illustration 5. Production d'E13.

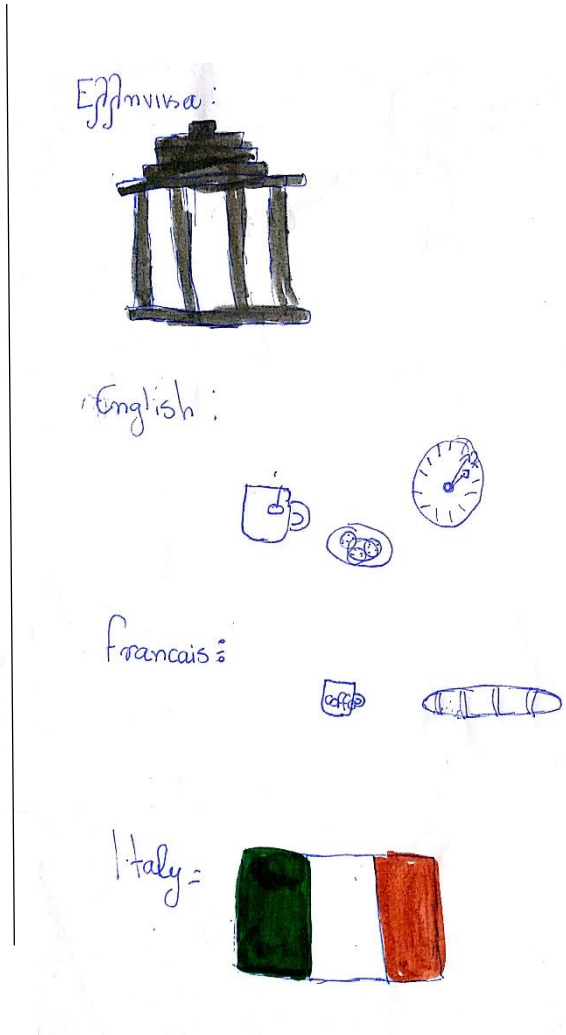


Illustration 7. Production d'E10.

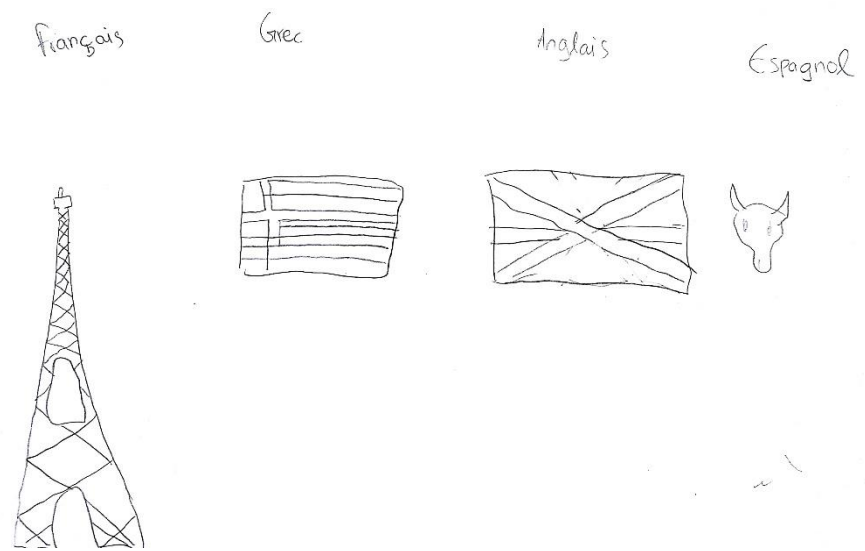


Illustration 9. Production d'E5.

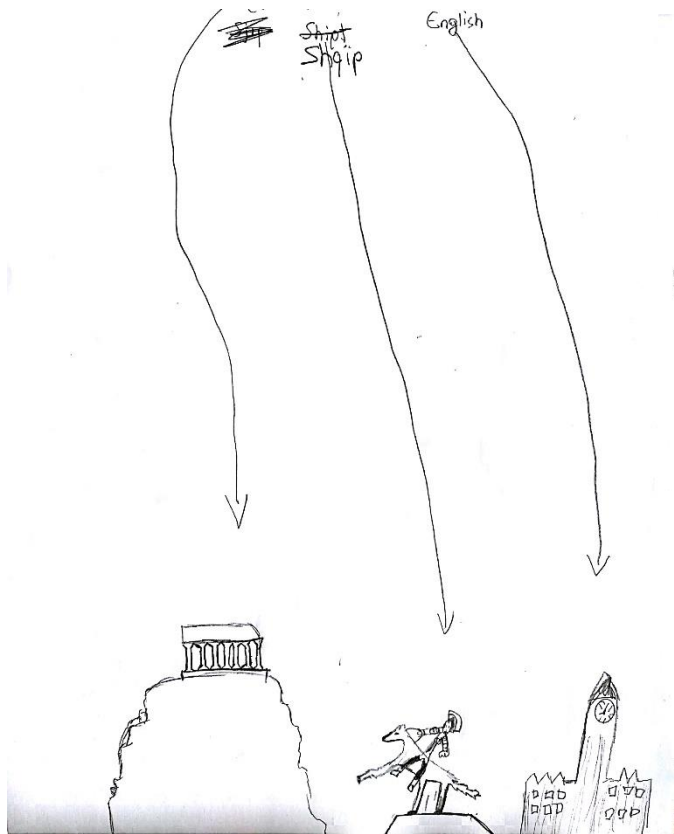


Illustration 8. Production d'E11.

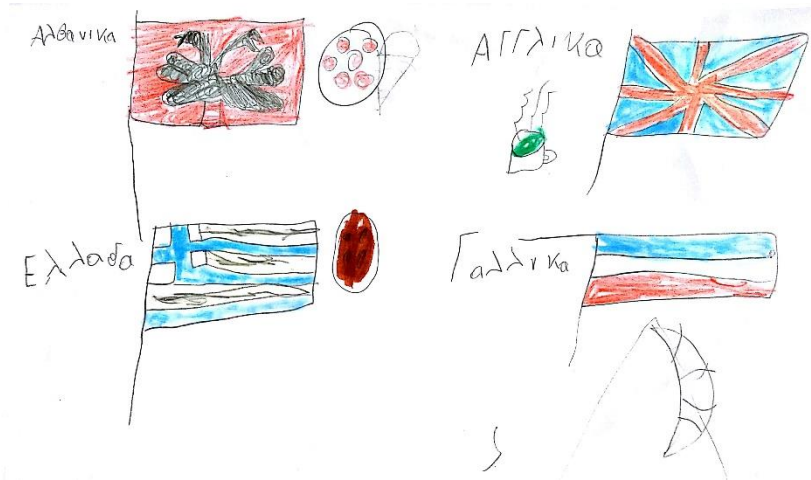


Illustration 10. Production d'E14.

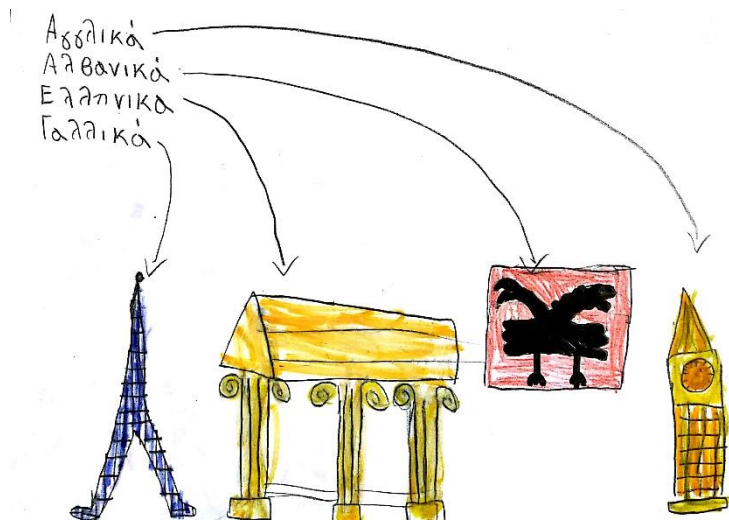


Illustration 11. Production d'E15.



Annexe 6 : Autorisation parentale pour l'enregistrement audio



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ 157 84 ΙΛΙΣΙΑ

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε σε έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας της κ. Maud Bertevas, φοιτήτριας στο Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών (ΕΚΠΑ και Παν/μιο Angers, Γαλλία).

Η έρευνα οοία γίνεται υπό την επίβλεψη της κ. Αργυρώς Μουστάκη, Επίκουρης καθηγήτριας του Τμήματος Γαλλικής γλώσσα και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Πρόκειται πιο συγκεκριμένα για την ηχογράφηση (όχι βιντεοσκόπηση) ενός μαθήματος γαλλικών διάρκειας μιας διδακτικής ώρας.

Δεν θα καταγραφεί καμία ατομική επίδοση ούτε θα πραγματοποιηθεί κάποια αξιολόγηση.

ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στο παιδί μου (ονοματεπώνυμο)
..... μαθητή ./ μαθήτρια της
..... τάξης να συμμετάσχει στην έρευνα.

Ο δηλών / Η δηλούσα

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή

Annexe 7 : Biographie langagière des enfants de l'échantillon

Tableau 7. Langues premières et lieux de naissance des enfants de l'échantillon

Lieu de naissance	Grèce	Albanie	Roumanie
Langue(s) première(s)			
grec	9	1	1
albanais	1		
anglais	2		
Turc + grec	1		

Tableau 8. Les langues parlées au sein de la sphère familiale.

	Q1	Q2
grec	13	10
albanais	4	4
anglais	3	7
roumain	2	2
italien	2	2
perse	1	1
turc	1	1
russe	1	1
espagnol	1	1
français	1	0

Tableau 9. Répertoire langagier des participants selon les réponses apportées au questionnaire 1 et au portrait.

	Q1	Portrait
grec	15	15
anglais	15	15
français	10	14
albanais	4	5
espagnol	2	2
italien	1	3
roumain	2	2
turc	1	2
perse	1	1
russe	1	1
grec chypriote	0	1
arabe	0	1

Annexe 8 : Langues envisagées par les enfants

Tableau 10. Les langues envisagées par les apprenants.

Langues mentionnées	Nombre d'élèves	Raisons si évoquées et occurrences
italien	6	Difficulté (1), attirance pour la langue(3), attirance pour le pays (2), facilité (1), origine familiale (1)
français	2	attirance pour la langue(1), attirance pour le pays (1)
espagnol	8	Intérêt (1), attirance pour le pays (3), accent (1), attirance pour la langue(2),
allemand	2	« είναι τα ζαλδεμια μου » (1, E11), « je dois me déplacer là-bas » (1, E12),
portugais	1	Différent (1),
chinois	1	Différent (1)
coréen	1	
suédois	3	Intérêt (1), attirance pour la langue (2)
japonais	1	
« toutes » (E13)	1	Goût pour l'apprentissage des langues (1)

Annexe 9 : Motivations et représentations du plurilinguisme

Tableau 11. Les opinions des participants sur le plurilinguisme et l'interculturel.

	Oui, beaucoup!	Oui, un peu	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
J'aime ma langue maternelle	10	1 (alb.) 3	1	
J'aime apprendre les langues étrangères	10	5		
Je me sens intelligent quand je comprends/ parle une autre langue.	8	3	2	5
Je suis curieux quand je rencontre quelqu'un qui parle une autre langue.	4	4	4	3
J'aime aider quelqu'un à parler ma/mes langues.	8	4	1	
J'aime apprendre de nouvelles choses sur un pays étranger et ses habitants	6	4	4	1
J'aime les voyages	14	1		
Je pense que savoir parler plusieurs langues étrangères est..... :				
Utile	14		1	
important	6	3	2	2
Amusant	7	5	2	
Stressant	1	1	5	6
permet de se faire des amis	7	5		2
Agréable	5	4	1	1
S'intéresser aux autres pays est important	6	5	1	2

Annexe 10 : La mobilité passée et future des participants et leurs préférences

Tableau 12. La mobilité passée et future des participants.

Critères	Nombre d'élèves	Pays
A séjourné dans d'autres pays que le pays d'origine	11	Danemark (1), Suède (1), Allemagne (4), Italie (6), Chypre (1), Turquie (4), Canada (1), France (3), Espagne (2), Albanie (1), Croatie (1), Roumanie (1), Bulgarie (1), Belgique (1), Serbie (1)
A séjourné dans le pays d'origine	9	Italie (3), Turquie (2), Albanie (3), Roumanie (2), Angleterre (1)
N'a jamais voyagé	3	« mais je voudrais » (E7)
Envisage de voyager dans d'autres pays que le pays d'origine	11	USA (4), Irlande (1), France (3), Angleterre (2), Chine (2), Argentine (2), « tous » (2, E6 et E13), Espagne (3), Venezuela (1), Suède (2), Australie (1), Albanie (1), Italie (3)
Envisage de visiter le pays d'origine	3	Italie (1), Géorgie (1), Australie (1)

Tableau 13. Pays préférés et perspectives d'une mobilité sur le long terme.

	Nombre D'élèves	Pays	Commentaires
Le pays d'origine est le pays préféré	4	Italie (2)	« il y a beaucoup de choses à visiter » (E2) « c'est très joli » (E8)
		Albanie (1)	« parce que je vais au pays » (E5)
		Canada (1)	« ma mère est née là-bas et ça me plaît en général » (E1)
Le pays préféré n'est	12	USA (2)	« c'est très riche » (E4), « beaucoup d'attractions » (E3)

pas le pays d'origine		« tous » (2)	« ils sont tous très bien beaucoup et ils ont beaucoup d'attractions » (E6), « tous les pays sont uniques » (E13)
		Australie (1)	« c'est très joli » (E8)
		Paris (1)	« c'est un pays romantique » (E7)
		Italie (1)	« très bonne nourriture traditionnelle » (E9)
		Grèce (4)	« bel artisanat et jolies îles » (E14), « c'est joli » (E11), « c'est là où je suis né » (E12), « très jolies plages » (E15)
		Espagne (1)	« très bonne nourriture » (E10)
Aimerait vivre à l'étranger	9	Pas de pays spécifique (5)	« ce serait quelque chose de nouveau » (E2), « je veux rencontrer de nouvelles personnes » (E6), « tu peux voir des choses qui sortent de l'habituel » (E1), « je veux voir comment c'est » (E8), « je veux découvrir le monde entier » (E13)
		USA (3)	« c'est très grand » (E4), « ma tante y habite et j'aurai des proches là-bas » (E3), « je crois que la vie est meilleure là-bas » (E12)
		Espagne (1)	« Je connais l'espagnol, j'ai des amis espagnols, j'aime la nourriture et c'est proche de la Grèce » (E10)
N'aimerait pas vivre à l'étranger	6		« mes amis me manqueraient » (E5), « je suis habituée ici » (E7), « j'aime bien ici et je ne voudrais pas voir autre chose » (E9), « j'aime où je suis en Grèce parce que c'est le meilleur pays de l'univers » (E14) <i>E11 sans raisons</i> , « je perdrais mes amis » (E15)

Remarque : 1 élève a plusieurs pays préférés

Annexe 11 : Les langues et leurs pratique au sein du foyer familial des participants

Tableau 14. Contexte d'utilisation des langues chez les enfants d'origine étrangère.

L'élève parle	Langues	Avec qui ?	Où ?	Pourquoi ?
la langue d'origine à la maison	Italien (1) Russe (1) Roumain (2) Perse (1) Albanais (4) Turc (1) Anglais (2)	famille (6) grand-mère (1) maman (2) oncles et tantes + cousins (1) parents (2)	« ici » (1), Maison (7) Partout (2) Téléphone (1)	« c'est très bien » (E8), « elle ne connaît pas bien le grec » (E7), « parce que ma mère vient de Roumanie » (E9), « quand nous voulons dire quelque-chose que ma sœur ne doit pas entendre » (E4), « je peux » (E5), « c'est comme ça » (E12), « c'est nécessaire » (E13, E6), « pour m'améliorer » (E1), « on le connaît » (E3)
la langue d'origine en dehors de la maison	Albanais (2) Turc (1) Anglais (2) Roumain (1)	Amis (3) Famille (1) Maman (1) « avec tous ceux que je rencontre à l'étranger » (E13)	Pays d'origine (1) Extérieur (1), Magasins et supermarché (1) Téléphone (1)	« nous pouvons » (E5), « c'est nécessaire » (E6) « ils ne connaissent pas d'autres langues » (E13), « ils sont de l'Australie » (E15)
une autre langue à la maison	Anglais (3) Espagnol (1) Italien (1)	Grand-mère (1), parents (1), frère (1) père (1) Oncle (1)	« ici » (1), maison (4)	« c'est très bien » (E8), « j'aime parler anglais et je me sens plus confiante » (E2) « pas de raisons » (E12), « plus tard je vivrai là-bas et j'ai besoin de pratiquer »

				(E10), « il ne connaît pas le grec » (E13)
Une autre langue en dehors de la maison	Italien (1) Espagnol (1)	Oncle (1) Amis (1)	Italie (1) Espagne (1)	« il ne connaît pas le grec » (E13), « ils ne connaissent pas le grec » (E10)

Tableau 15. Les raisons de la pratique langagière à la maison.

	Oui	Commentaires si évoqués
Langue d'origine	21%	
Influence parentale : langue utile pour l'avenir	50%	« pour travailler là-bas » (E15)
Certains membres de la famille ne sont pas hellénophones	36%	« ils ont grandi là-bas » (E15)
Certains membres de la famille vivent à l'étranger	36%	« ils ne pouvaient pas sortir d'ici ! » (E7), « ils ont grandi là-bas » (E15)
Les parents parlent la langue + volonté de l'enfant	43%	« c'est utile » (E15)
Autre	21%	« parce qu'on comprend facilement » (E11) « parce que parfois je ne me souviens pas d'un mot ou je me sens plus confiante » (E2) « pour m'améliorer » (E5)

Tableau 16. Présence de traditions de la culture d'origine dans le foyer familial.

Critères	Oui	Non	Ne sais pas	Commentaires
Traditions familiales issus de la culture d'origine	3	9	2	« nourriture spécifique et Noël » (E5), « une nourriture » (E13)
L'enfant apprécie ces traditions	5	1	3	« excellente nourriture », (E7) « c'est parfois douloureux » (E6), « c'est très différent » (E5)

Annexe 12 : Les représentations des enfants sur leur plurilinguisme

Tableau 17. Les couleurs associées aux langues durant l'activité du portrait langagier.

Couleurs	Langues	Remarques
Bleu foncé	grec (4), anglais (4), français (1)	« à cause du drapeau » (E2), « parce que le drapeau grec est bleu et que j'aime le grec et ma couleur préférée est le bleu » (E10), « à cause du drapeau » (E12), « parce que ma langue préférée est le grec » (E14)
Bleu ciel	Grec (8),	« ça me rappelle les mers et le drapeau » (E2), « à cause du drapeau » (E12)
Rouge	Anglais (4), français (3), russe (1), italien (1), grec (1), turc (2), albanais (2)	« à cause du drapeau » (E2), « parce que le drapeau est rouge » (E10), « à cause du drapeau » (E12), « le drapeau anglais a du rouge » (E14)
Vert	Espagnol (1), grec (1), italien (2), grec chypriote (1), français (2)	« l'Espagne a beaucoup de vert et parce que je mange beaucoup de nourriture espagnole qui est géniale » (E10), « je le parle et je l'adore » (E11), « parce que je connais » (E14)
Jaune	Français (3), albanais (1), roumain (2), anglais (1)	« ça lui va bien » (E10), « j'aime bien et je le parle dans ma maison » (E11), « j'aime le français » (E14)
Orange	Italien (1), albanais (1), anglais (1), français (2), perse (1)	« quand je pense au perse je pense au soleil » (E4), « quand j'étais en Italie, beaucoup de maisons et de fleurs et tout était orange » (E10), « à cause du drapeau » (E12)
Rose	Anglais (1)	
Marron	Français (1), grec (1), anglais (1)	

Noir	Albanais (1), espagnol (1), albanais (1), anglais (2), arabe (1)	« parce le drapeau albanais a du noir [...] des oiseaux » (E14), « le noir parce que j'aime l'Angleterre » (E15)
Violet	Français (2)	« c'est une couleur douce et je pense que le France est un doux pays » (E2)
Gris	Anglais (2)	« En Angleterre il pleut beaucoup » (E1)

Tableau 18. Les parties du corps associées aux langues durant l'activité du portrait langagier.

Parties du corps	Langues	Remarques
Cheveux	Italien (1)	« je le comprends juste et je connais seulement quelques mots » (E10)
Bouche	Anglais (1), grec (1)	« je le parle le plus » (E1), « parce que je parle très bien anglais et je le parle souvent » (E10)
Yeux	Grec (1), français (1)	« tout ce que je vois est grec » (E10), « <i>le français a ouvert mes yeux</i> » (E15)
Tête	Espagnol (1), albanais (2), grec (10), italien (1), espagnol (1), français (1), anglais (1)	« c'est une langue que j'apprends » (E5), « je l'ai mis dans mon cerveau car c'est la première langue que j'ai appris et j'ai mis l'anglais dans ma tête car quand je pense dans moi-même je pense en anglais » (E4), « je le parle tous les jours » (E3), « c'est ma première langue et je l'ai vraiment apprise et je l'aime » (E2), « je suis en train de l'apprendre » (E1), « c'est une langue que j'apprends » (E9), « je l'apprends (...) avec ma famille » (E8), « je connais très bien le grec » (E13), « j'aime mon visage et j'aime l'espagnol, je pratique toujours l'espagnol avec mon père et je le parle beaucoup » (E10), « parce que je parle grec » (E12), « parce que je le connais mieux » (E14), « <i>j'aime la Grèce</i> » (E15)
Poitrine	Français (2), anglais (8)	« c'est une partie de mon cœur car c'est la première langue que j'ai appris » (E5), « je le mis au cœur parce

	roumain (1), grec (7)	que je l'adore » (E1), « je l'apprends le plus » (E8), « j'aime le grec » (E7), « je le comprends un peu » (E13), « je ne le parle pas très bien mais je ne le parle pas très mal donc je pense que c'est la partie du corps qu'on n'utilise pas tellement » (E10), « j'aime l'anglais et je le parle parfois » (E11), « je l'aime bien » (E14), « à <i>mon cœur</i> [...] <i>car j'aime la Grèce</i> » (E15)
Cœur	grec(2), anglais (2)	« je l'aime plus que la Grèce » (E2), « j'adore l'anglais c'est principalement pour ça » (E12), « je le parle et je l'adore » (E11)
Bras	français (3), grec (6), roumain (1), anglais (5)	
Mains	grec (6), anglais (3), albanais (1), russe (1), français (3), perse (1)	« c'est très utile, du moins c'est ce que dit ma mère » (E4), « je pense que c'est utile mais je ne peux pas le parler aussi bien » (E2), « c'est le plus utile pour moi » (E1), « je le parle beaucoup » (E7), « je le parle pas beaucoup » (E7), « c'est la partie du corps qu'on utilise le plus et j'utilise le grec beaucoup » (E10), « <i>j'aime manger croissants et les baguettes</i> » (E15)
Ventre	italien (1), albanais (1), grec (2), russe (1), anglais (2), français (2)	« je ne le digère pas facilement (...) je ne le connais pas beaucoup (...) je l'aime comme ci comme ça » (E3), « pour les gâteaux » (E9), « nourriture » (E7)
Aine	français (1), grec (1)	« il ne vaut mieux pas connaître cette zone » (E4)
jambes	français (5), italien (1), anglais (4), roumain (1),	« Je l'aime bien (...) quand j'aime bien je peux faire un pas <i>inaudible</i> et ça veut dire que je peux faire un autre pas » (E6), « quand je pense à la Grèce je pense à quelqu'un qui court à cause des jeux olympiques » (E4),

	albanais (1), grec (1), turc (1)	« je ne le parle pas tous les jours à la maison » (E3), « c'est difficile » (E9), « c'est le plus difficile pour moi » (E8), « je le connais très bien » (E7), « je n'aime pas les italiens, ils sont méchants » (E13), « je le parle beaucoup à la maison et je l'utilise même plus que le grec » (E10)
Genoux	arabe (1), anglais (1)	
Pieds	italien (1) , français (5), albanais (2), italien (1), anglais (2), roumain (1), turc (2), grec (2), arabe (1)	« Je ne l'aime pas tellement » (E6), « je ne sais pas vraiment le parler et je ne l'aime pas vraiment je le comprends juste un peu » (E2), « c'est le plus difficile pour moi » (E8), « je le comprends juste et je connais seulement quelques mots et c'est une petite partie» (E10), « <i>le jour que je suis né je été en Grèce</i> » (E15)

Remarque : E15 a fait son entretien en français

Tableau 19. Les langues préférées des participants.

	Pourcentage d'élèves	Langues et (occurrences)
La langue préférée est la langue d'origine	20%	Anglais (1), italien (1), roumain (1)
La langue préférée est l'anglais	33%	
La langue préférée est une autre langue	67%	Grec (6), français (2), espagnol (2)
Pas de préférence	7%	
La langue la moins appréciée est la langue d'origine	33%	Turc (1), albanais (1), russe (1), anglais (1)
La langue la moins appréciée est une autre langue	67%	Français (6), arabe (1), grec (1), anglais (1), italien (1)

Remarque : certains participants ont plusieurs langues préférées

Table des tableaux

Tableau 1. Fréquence d'utilisation des langues en contexte familial.	40
Tableau 2. Nombre de langues parlées par les participants.	42
Tableau 3. Ordre d'apparition des langues dans le tableau.	43
Tableau 4. Représentation des relations entre langues et couleurs.	44
Tableau 5 Arrivée en Grèce des familles des participants.	47
Tableau 6. Identifiants attribués aux participants de la recherche.	85
Tableau 7. Langues premières et lieux de naissance des enfants de l'échantillon	89
Tableau 8. Les langues parlées au sein de la sphère familiale.	89
Tableau 9. Répertoire langagier des participants selon les réponses apportées au questionnaire 1 et au portrait.	89
Tableau 10. Les langues envisagées par les apprenants.	90
Tableau 11. Les opinions des participants sur le plurilinguisme et l'interculturel.	91
Tableau 12. La mobilité passée et future des participants.	92
Tableau 13. Pays préférés et perspectives d'une mobilité sur le long terme.	92
Tableau 14. Contexte d'utilisation des langues chez les enfants d'origine étrangère...	94
Tableau 15. Les raisons de la pratique langagière à la maison.	95
Tableau 16. Présence de traditions de la culture d'origine dans le foyer familial.	96
Tableau 17. Les couleurs associées aux langues durant l'activité du portrait langagier.	97
Tableau 18. Les parties du corps associées aux langues durant l'activité du portrait langagier.	98
Tableau 19. Les langues préférées des participants.	100

Table des figures

Figure 1. Le pourcentage d'élèves de l'échantillon selon les langues représentées par ces derniers lors de l'activité du portrait langagier.....	37
Figure 2. Association entre les sentiments et les parties du corps lors de l'activité du portrait langagier.....	45

Table des illustrations

Illustration 1. Portrait langagier d'E14	57
Illustration 2. Production d'E13.....	86
Illustration 3. Production d'E1.....	86
Illustration 4. Production d'E10.....	86
Illustration 5. Production d'E11.....	87
Illustration 6. Production d'E5.....	87
Illustration 7. Production d'E14.....	87
Illustration 8. Production d'E15.....	87

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1 – La Grèce, pays multilingue et multiculturel : une mosaïque identitaire modelée par l’immigration. Quelles conséquences pour les futures générations d’immigrés ?	4
1.1. La situation sociopolitique et sociolinguistique en Grèce au XXème siècle ..	4
1.1.1. Pays de l’émigration	4
1.1.2. La situation migratoire en Grèce depuis les années 1980.....	5
1.1.3. Politiques linguistiques : quel statut pour les minorités et leurs langues?	9
1.2. Identité, langues, cultures : les conséquences de l’immigration et son impact sur les enfants qui en sont issus	11
1.2.1. Langue, culture comme vecteurs d’identité	11
1.2.2. Assimilation ou acculturation ? : l’évolution identitaire des migrants ..	12
1.2.3. Les enfants du métissage	14
1.3. Le plurilinguisme des enfants issus de l’immigration.....	16
1.3.1. Le plurilinguisme et ses impacts sur l’enfant	16
1.3.2. La biographie langagière à travers le dessin : une perspective de conscientisation du plurilinguisme	18
1.3.3. Les représentations des langues dans les dessins chez les enfants plurilingues	20
Chapitre 2 – Présentation de la recherche et de ses résultats	22
2.1. Identité de la recherche	22
2.1.1. Objectifs et hypothèses de la recherche	22
2.1.2. Outils de recherche	24
2.1.2.1. Questionnaires	24
2.1.2.2. Analyse de contenu : le portrait langagier	25
2.1.3. Population	26

2.1.4.	Calendrier.....	27
2.1.5.	Déroulement de la recherche	27
2.1.5.1.	Premier questionnaire	27
2.1.5.2.	Second questionnaire	28
2.1.5.3.	Activité sur les langues	28
2.1.5.4.	Portraits langagiers et enregistrement audio.....	30
2.1.5.5.	Activités sur les cultures	31
2.1.6.	Méthodologie	32
2.2.	Résultats	35
2.2.1.	Intérêt et motivation à l'apprentissage des langues étrangères : une sensibilité plurilingue et pluriculturelle	35
2.2.2.	La pratique des langues en famille.....	40
2.2.3.	L'influence parentale dans l'héritage linguistique et culturel.....	41
2.2.4.	Les portraits : biographies langagières et représentations	42
2.2.5.	Présentation d'un cas particulier	45
Chapitre 3 – Analyse des résultats, conclusions et perspectives		46
3.1.	Synthèse et commentaire des résultats	46
3.1.1.	Un échantillon en accord avec l'histoire de la migration en Grèce	46
3.1.2.	Une sensibilité plurilingue et pluriculturelle stimulant la motivation à l'apprentissage des langues et une ouverture à l'altérité	48
3.1.3.	La transmission linguistique et culturelle : entre préservation identitaire et primauté accordée à la langue du pays d'accueil.....	50
3.1.4.	Les enfants face à leurs langues : des représentations positives envers la langue d'origine?	53
3.1.5.	Notre cas particulier, E14 : un cas familial d'assimilation totale ?	56
3.2.	Vérification des hypothèses	59
3.2.1.	Hypothèse 1 : Conscience plurilingue et pluriculturelle et motivation à l'apprentissage des langues étrangères	59

3.2.2.	Hypothèse 2 : Pratique de la langue d'origine	59
3.2.3.	Hypothèse 3 : Représentations autour des langues et des cultures d'origine.....	60
3.2.4.	Hypothèse 4 : La transmission de l'héritage familial linguistique et culturel	61
3.3.	Discussions et perspectives	61
3.3.1.	Les limites de la recherche.....	61
3.3.2.	Perspectives futures	64
	Conclusion	69
	Références bibliographiques	73
	Annexes.....	78
	Annexe 1 : Questionnaire 1.....	78
	Annexe 2 : Questionnaire 2.....	81
	Annexe 3 : Le portrait langagier	84
	Annexe 4 : Profil de l'échantillon.....	85
	Annexe 5 : Quelques exemples de productions lors de l'activité sur les langues....	86
	Annexe 6 : Autorisation parentale pour l'enregistrement audio	88
	Annexe 7: Biographie langagière des enfants de l'échantillon.....	89
	Annexe 8 : Langues envisagées par les enfants	90
	Annexe 9 : Motivations et représentations du plurilinguisme	91
	Annexe 10 : La mobilité passée et future des participants et leurs préférences	92
	Annexe 11 : Les langues et leurs pratique au sein du foyer familial des participants	94
	Annexe 12 : Les représentations des enfants sur leur plurilinguisme.....	97
	Table des tableaux.....	101
	Table des figures	102
	Table des illustrations	102
	Table des matières.....	103

