Place des langues natives et d'accueil chez trois familles migrantes indiennes en Europe

Shahzaman HAQUE
Université Stendhal, Grenoble III, BP 25, F-38040 Grenoble cedex 9
haque.shahzaman@gmail.com

This paper focuses on the language practices and language policies of the three migrant Indian communities, settled in France, in Norway and in Finland. What is the status of native language in the home and what is the role of a host language in their daily life? Commencing with a brief study on the language policies of the three nations, the issue will be raised in particular about the family language politicies in relation to several languages in the repertoire of family members.
The preliminary report highlights the fact that the migrant family opts for the conservation of native languages at the detriment of host languages. Moreover, the language conflict, between migrant parents and host countries, has consequences on the migrant children who are believed to be torn apart between two cultures and two countries.

Key words:
Family language policy, national language politicy, Indian migration in Europe, truncated competency

1. Introduction

Nous nous proposons d'étudier la place des langues natives et d'accueil telle que ces trois familles migrantes indiennes installées dans trois pays d'Europe que sont la France, la Norvège et la Finlande, l'ont définie dans leur politique familiale propre.

Nous avons affaire à une communauté migrante dont les parents ont grandi en Inde et ont été scolarisés dans les langues indiennes, et dont les enfants sont nés et ont été scolarisés, pour la majorité, dans le pays de résidence et donc dans d'autres langues que celles de leurs parents. D'emblée, il est possible de remarquer deux pôles au sein de la famille, l'un formé par les parents et l'autre par les enfants, deux pôles qui diffèrent dans leurs choix langagiers du fait de l'espace dans lequel ils ont grandi. En effet, interviennent les politiques linguistiques tant familiales que nationales, qui ont un effet incontestable sur les deux pôles, étant en accord ou non avec leurs convictions linguistiques. Il en ressort que les facteurs liés à l'idéologie linguistique prônée par l'État et celle prônée par la famille migrante elle-même ont un rôle prépondérant sur la place des langues natives et des langues d'accueil dans le foyer des migrants.

Par les langues d'accueil, nous entendons des langues officielles telles que le français pour la France, le norvégien pour la Norvège et le finnois pour la Finlande. Nous excluons le suédois qui a le même statut officiel en Finlande que le finnois, mais qui ne concerne pas la famille étudiée. Par langues

© 2010 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

natives, nous entendons toutes les langues qui sont enseignées, parlées et d'usage courant dans le pays d'origine de ces familles migrantes. Dans notre cas, il s'agit de l'haryanvi, du hindi, de l'ourdou, de l'anglais et de l'arabe classique. Comme le souligne Moore (2007: 1), la langue des migrants est un parler "indésirable, un discours vernaculaire, non standard de la société, des non-élites qui reçoit un traitement secondaire", ce qui illustre également le cas des familles étudiées, où les langues natives sont en voie de disparition de leur répertoire verbal.

2. Les méthodes appliquées

Notre démarche d'analyse se base sur une étude empirique, incluant des méthodes propres à l'ethnographie, complémentaires à une étude sociolinguistique traditionnelle. Selon Blommaert, Collins et Slembrouck (2005: 199), "l'ethnographie apporte des arguments au sujet des compétences linguistiques et des compétences langagières effectives dans un environnement réel". Les méthodes appliquées pour cette étude sont réparties essentiellement en trois étapes: premièrement, des questionnaires, deuxièmement, des entretiens[1], et troisièmement, l'enregistrement de conversations entre les membres des familles. Lors de la première étape, les questionnaires ont été envoyés aux membres des familles par courrier électronique. Ceux-ci les ont remplis et renvoyés. Lors des deuxième et troisième étapes, l'enregistrement d'entretiens et de conversations a été effectué à leur domicile. De surcroît, les méthodes ethnographiques, telles que l'observation des participants, des notes prises sur le terrain et l'identification de 'marquages' culturels et linguistiques dans le foyer ont aussi été prises en compte lors de l'analyse.

3. Profil sociolinguistique des familles indiennes migrantes

Les trois familles indiennes qui sont au centre de notre étude dans cette communication sont issues du nord de l'Inde, de la région hindophone où la langue hindi, en tant que langue nationale du pays et langue officielle de certains États, est parlée par plus de 422 millions de personnes d'après le recensement de 2001[2]. Il y a 22 langues officielles (appelées aussi *Scheduled Languages*) en Inde sans compter l'anglais qui a un statut de langue nationale associée à l'hindi. Les familles sont codées dans l'ordre où je les ai rencontrées pour recueillir des données. Ainsi, nous avons la FAM A pour la France, la FAM B pour la Norvège et la FAM C pour la Finlande. Dans les

---

1 Les questionnaires et les guides d'entretiens ont été empruntés au Forum Suisse de Migration, Neuchâtel dans le cadre du projet PNR 56.

2 http://censusindia.gov.in, consulté le 15 décembre 2008.

trois cas, le couple de parents est originaire de la même région (Etats) de l'Inde (la FAM A: Haryana et la FAM B / la FAM C: Bihar) et ils partagent donc les mêmes langues premières.

3.1 Première génération des familles indiennes migrantes

La FAM A est composée de trois membres, la mère et ses deux enfants. Le père est récemment décédé à l'âge de 52 ans, peu de temps après l'enquête. Il est nécessaire cependant de prendre en compte sa biographie linguistique car elle a beaucoup influencé la pratique langagière des enfants au sein du foyer.

Le père, natif de langue haryanvi, a comme deuxième langue le hindi et comme troisième langue l'anglais. Après son arrivée en France, il a appris le français 'sur le tas'. La mère (39 ans) a aussi comme langue première l'haryanvi, et elle déclare le hindi comme deuxième langue et l'anglais comme troisième langue, comme son mari. Elle a appris le français dès son arrivée en France, en suivant un apprentissage formel, dans des institutions et à l'université. Le père est venu en France il y a 25 ans et a ensuite été rejoint par sa femme, huit ans après son arrivée.

La FAM B comprend six membres, dont deux parents et quatre enfants. Le père (45 ans) déclare l'ourdou comme étant sa langue première suivie par le hindi et l'anglais. Il a appris le norvégien pendant ses études à l'université à Trondheim. La mère (35 ans) présente le même répertoire que son mari, l'ourdou et dans le même ordre, déclare le hindi comme étant en deuxième place, et l'anglais en troisième place. Son apprentissage du norvégien s'étant fait de manière irrégulière depuis onze ans. Le père est arrivé à Trondheim en tant que doctorant, il y a onze ans, alors qu'il était déjà marié. Il a été suivi par sa femme et son fils aîné trois mois après son arrivée.

La FAM C est constituée de quatre membres, deux parents et deux enfants. La langue première des parents est l'ourdou, le hindi et l'anglais étant la deuxième et la troisième langue pour les deux. Le père (37 ans) n'a jamais appris le finnois. La mère (29 ans) a ajouté la langue finnoise, qu'elle apprend depuis plus d'un an, à son répertoire verbal. Le père a trouvé un travail à Helsinki il y a six ans alors qu'il était déjà marié. Il a été rejoint par sa femme et son fils aîné immédiatement.

3.2 Deuxième génération des familles indiennes migrantes

Dans la FAM A, il y a deux enfants qui sont nés et qui ont grandi en France. La fille a 16 ans et le garçon a 14 ans. Ils parlent le français, le hindi et l'anglais et ils comprennent l'haryanvi.

Dans la FAM B, il y a quatre enfants, les deux garçons sont âgés de 16 et de 14 ans, et sont suivis par deux filles de 7 et 4 ans. Les deux garçons sont nés

en Inde et quand ils sont arrivés en Norvège, l'aîné avait 5 ans et le deuxième fils avait 2 ans. Les autres enfants sont nés en Norvège. Ils parlent tous l'ourdou, l'anglais et le norvégien.

La FAM C comprend deux enfants, deux garçons, âgés de 10 ans et de 5 ans. L'aîné parle l'ourdou, le hindi et l'anglais et apprend le finnois. Il est né en Inde et à son arrivé à Helsinki, il avait 3 ans. Le cadet, né en Finlande, comprend l'ourdou, et parle le finnois et l'anglais.

4. Pratique langagière et politique linguistique nationale et familiale

Leurs langues natives se retrouvant fortement minoritaires dans leurs pays de résidence et étant confrontées à une absence de politique linguistique nationale réelle en leur faveur, chaque famille indienne a adopté ce que j'appelle aussi une *politique* pour le maintien de leurs langues natives. Dans une communication au sujet des politiques linguistiques nationales et familiales, nous avions fait en 2008 (Haque, 58) un état des lieux préliminaire sur les tensions éventuelles entre les deux politiques linguistiques:

> [les parents] forment alors un modèle linguistique pour leurs enfants et mettent en place les pratiques langagières qui se distinguent des pratiques langagières des natifs. Cependant, dans leur milieu d'installation est menée une politique linguistique nationale issue d'une idéologie linguistique avec des pratiques langagières forcément différentes de celles des migrants (…).

Dans ce qui suit, nous allons observer le modèle linguistique que les parents offrent à leurs enfants face à une politique linguistique nationale qui diffère de leurs convictions linguistiques.

4.1 Le cas de la FAM A en France

En France, la loi constitutionnelle de 1992, élaborée lors de la ratification du traité de Maëstricht, déclare que "la langue de la République est le français"[3]. La France est l'un des pays qui a signé la Charte Européenne en 1999, mais elle ne l'a toujours pas ratifiée. La loi du 4 août 1994 stipule le "droit au français" (DGLFLF[4], 2007) dans cinq domaines: "la consommation, le travail, l'enseignement, les sciences et l'audiovisuel".

Dans une étude sur les langues des migrants et sur la langue régionale en Picardie, Eloy (2003) constate "le rôle du français standard comme vecteur de l'intégration". La régression des langues indiennes au profit de la langue

---

3 http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Europe/franceloi-cnst-1998.htm, consulté le 8 décembre 2008.

4 Publié par Délégation générale à la langue française et aux langues de France, disponible sur http://www.dglf.culture.gouv.fr/lois/politiques_ling_en_Europe.pdf, consulté le 10 décembre 2008.

française dans le foyer, accompagnée par l'incompétence des enfants à communiquer dans ces langues avec leurs homologues indiens lors de leurs vacances en Inde, ont forcé les parents à prendre une décision radicale. Les enfants ont été envoyés en Inde pour continuer leurs études avec leur mère qui a pris en charge ce projet, afin d'assurer l'apprentissage des langues indiennes et des valeurs culturelles que les parents lui associent. Le père est resté en France à cause de son travail, et n'était rejoint par le reste de la famille qu'à l'occasion de leurs vacances scolaires en Inde. Ce genre de démarche est exceptionnel et c'est un cas unique en soi pour une famille migrante. Voici un extrait de l'entretien mené avec la mère (SUN) sur les raisons qui l'ont conduite à cette décision de rémigration pour la scolarisation des enfants:

SUN: Pour la culture, la culture est très importante. Quand on est dans un pays, imaginons qu'ils reviennent (en France) et que dans cinq ans, ils retournent en Inde, alors ils auront déjà un lien (…). Quand ils vont retourner en Inde, ils auront un attachement personnel avec ce pays, alors que s'ils restent ici, ils n'auront jamais cet attachement à l'Inde. Maintenant ils séjournent régulièrement en Inde, alors lorsqu'ils atterriront dans un aéroport, quelles seront leurs options? Cela sera sans aucun doute de rendre visite à leur famille ou aux amis de leurs parents, ou ils visiteront le pays comme des touristes, mais maintenant quand ils iront en Inde leur propre mémoire se mettra en marche et ils se rappelleront le temps qu'ils ont passé en Inde.

Dans ce passage, la mère met en exergue le rôle de socialisation de la culture indienne pour ses enfants. Ce mouvement spatial en direction du pays d'origine a permis aux langues natives de revenir au premier plan dans le répertoire des enfants. Ils ont été inscrits dans une école où l'instruction se faisait en anglais, où l'environnement était en hindi, et avec les parents ainsi que leurs proches, la communication se faisait en haryanvi. En Inde, le rôle du français a changé, il est devenu la langue enseignée par la mère au sein d'une institution et la langue choisie comme langue étrangère à l'école par les enfants. La mère a trouvé du travail en Inde grâce à cette langue alors que pour les enfants, la langue française qui était leur langue native a nettement reculé dans le répertoire.

Cette histoire familiale illustre ce que Blommaert *et al.* (2005) appellent la gestion des langues contrôlées par l'espace. D'après eux, c'est un environnement particulier qui organise un "régime de langues"[5] particulier. Avec cette famille, il est possible d'observer le basculement d'une langue de premier plan (le français) qui devient quasiment inexistante (le français pour les enfants) en Inde, extrêmement minorée dans le répertoire, elle n'a plus qu'un statut de langue étrangère. C'est l'environnement indien qui a recréé

[5] Le terme est emprunté au Kroskrity (2000, cité dans Blommaert *et al*., 2005).

une nouvelle hiérarchisation des langues, l'usage du hindi et de l'anglais primant sur le français, et cela aussi pour les enfants.

Le décès du père a provoqué de nouveaux changements inattendus dans le foyer. La mère a dû retourner en France pour s'occuper du commerce de son mari, cependant elle n'a pas voulu mettre un terme à la scolarisation de ses enfants en Inde. Par conséquent, elle vit dans les deux pays, l'Inde et la France. Dans son dernier entretien enregistré à Grenoble, en avril 2008, SUN (la mère) fait part de ses projets: ils devraient tous revenir vivre en France d'ici deux ans.

SUN: KAM (son mari) a toujours insisté pour que les enfants apprennent le hindi et pour qu'il aient une connaissance culturelle de l'Inde. Nous avons beaucoup sacrifié pour leur apprentissage en Inde et, après deux ans, le bilan est très positif.

Comme le dit la mère, la famille a fait beaucoup de sacrifices afin que les langues indiennes et la culture indienne soient transmises aux enfants. Aujourd'hui, les enfants parlent couramment le hindi et l'anglais (nous avons pu mener un entretien avec le fils en hindi en juin 2007), et ils comprennent l'haryanvi à l'oral, tout en ayant maintenu le français comme langue étrangère à l'école, mais aussi en restant en contact avec des amis français (soit par le biais de *Facebook*[6] où il y a des échanges en français, soit pendant leurs vacances en France). Lors de ma dernière visite chez eux à Grenoble en juin 2007, qui avait pour but d'enregistrer un entretien avec le fils, j'ai remarqué que le fils que je venais interviewer était en train d'apprendre ses conjugaisons en français. Il m'a dit plus tard que cela l'aiderait lors de son retour dans le système scolaire français.

4.2 Le cas de la FAM B en Norvège

La politique linguistique norvégienne a connu plusieurs réformes tant pour ses langues officielles que pour la vision de l'enseignement des langues des migrants. Dans ce pays scandinave, deux débats sont au cœur de la politique linguistique nationale; un premier débat interne concerne la suprématie de l'une des deux langues, le *bokmål* et le *nynorsk*, l'une étant une forme écrite et l'autre un parler régional, tandis qu'un deuxième débat souligne l'importance de l'enseignement des langues natives des migrants, cela même si les modalités sont discutées. Selon Husby (2007), "il y a à peu près une centaine de langues natives de communautés migrantes qui sont enseignées dans les écoles primaires en Norvège". D'après les parents des familles B et C, pour qu'une langue minorée soit enseignée à l'école, il faudrait au moins cinq ou six élèves volontaires et de plus il faudrait trouver un enseignant pour ces langues. On incite souvent les parents migrants à enseigner leurs langues

[6] Plate-forme de réseau social sur la toile.

natives à l'école si celles-ci sont rares ou s'il n'y a pas d'enseignant pour ces langues. Dans les pays nordiques, ce sont les municipalités qui se chargent de mettre en place l'enseignement des langues migrantes à l'école. Néanmoins, d'autres démarches didactiques telles que des méthodes ludiques ou bien des activités dans les langues natives des enfants migrants sont mises en place. Le père a mentionné lors de son entretien qu'à la crèche de sa fille de 4 ans, tout le groupe écoute souvent des chansons en hindi juste pour elle.

La FAM B a adopté une politique linguistique intrinsèque à leur conviction linguistique, qui se traduit par le fait que personne ne parle le norvégien dans le foyer. Cette pratique langagière m'a beaucoup surpris car la famille vivant à Trondheim a créé un tout autre scénario linguistique à l'intérieur de son foyer que celui de la famille vivant à Grenoble. Je suis entré dans un espace où la langue d'accueil (le norvégien pour la FAM B) a la même place que celle qu'avait l'haryanvi (la langue native pour la famille A) de Grenoble avant leur scolarisation en Inde.

La ligne de démarcation entre les langues natives et les langues d'accueil a été rendue explicite pour les enfants. Tous les enfants déclarent l'ourdou comme leur langue première, et RAF, le fils aîné, a dit lors de son entretien qu'il est très naturel pour lui de parler en ourdou à la maison et que ce n'est pas vécu comme une obligation. Les enfants de cette famille ont été scolarisés dans des crèches anglaises et ont suivi des cours d'ourdou à la maison pendant deux ou trois ans, avant d'être inscrits dans des écoles norvégiennes. Les enfants n'ont pas introduit la langue du pays de résidence dans le foyer et ils sont à l'aise dans leurs langues natives. Celles-ci ont une place très importante dans ce foyer car elles sont aussi un médium lors du temps libre des parents qui, lorsqu'ils regardent la télévision, choisissent une chaîne pakistanaise en ourdou ou une chaîne indienne en hindi. En ce qui concerne les enfants, le norvégien est omniprésent dans la réalisation de leurs activités, lorsqu'ils regardent la télévision, naviguent sur la toile, ou bien conversent avec leurs camarades à l'extérieur du foyer. Le père, qui est ingénieur de profession, utilise la langue anglaise dans l'entreprise privée où il travaille. Son patron est américain et la clientèle est anglophone. Son emploi du norvégien est très limité, cela consiste à lire des journaux, écouter les informations à la radio et parler avec des habitants du pays de résidence. La mère est une femme au foyer et elle a pris en charge l'enseignement de la langue ourdou à ses enfants.

4.3 Le cas de la FAM C en Finlande

En Finlande, nous trouvons deux langues officielles, le finnois et le suédois, qui bénéficient du même statut. En effet, d'après Havu et Klippi (2006: 102), "l'article 14 de la Constitution de 1919 décrète que les langues nationales de

la Finlande indépendante sont le finnois et le suédois". La langue employée dans la plupart des grandes entreprises est l'anglais, ce qui facilite l'intégration des migrants ayant une bonne connaissance de celle-ci puisqu'ils n'ont ainsi pas de réel besoin d'apprendre la langue du pays d'accueil. D'après Latomaa et Nuolijärvi (2005), "la mondialisation et la globalisation ont une influence sur les structures de la société, et la place de l'anglais dans la société finnoise a augmenté considérablement autant dans le commerce, que dans l'éducation, les médias et la science à la suite de l'entrée de la Finlande dans l'Union Européenne en 1995". Ainsi, il n'est pas obligatoire d'apprendre la langue du pays de résidence, ni pour les parents migrants qui travaillent dans ces entreprises, ni pour les enfants puisqu'ils peuvent être scolarisés en anglais.

Dans le cas de cette famille, la transmission des langues natives a été entreprise par la mère qui les a enseignées à son premier enfant avec succès. Le premier enfant a été scolarisé uniquement en anglais et il a très peu de connaissances en finnois. Les parents ont modifié leur politique linguistique pour le deuxième enfant car celui-ci a été inscrit dans une crèche finnoise. Les deux enfants n'ont aucun problème pour différencier les langues du foyer des langues utilisées à l'extérieur de celui-ci. Ils s'adressent à leurs parents en ourdou et à leurs camarades en anglais et en finnois. La mère apprend le finnois depuis plus d'un an dans une institution et elle aimerait l'étudier à l'université plus tard. Dans une conversation enregistrée de la famille (en juin 2008 à Helsinki), la mère et le fils cadet conversent entre eux en finnois, tandis que le fils aîné le comprend mais ne le parle pas. Le père n'accorde pas beaucoup d'importance à la langue finnoise. En tant qu'ingénieur, il travaille dans une grande entreprise de télécommunication dont la langue d'échange est l'anglais. Il ajoute qu'il aimerait rentrer en Inde pour avoir une meilleure carrière, et que cela peut être une autre raison pour ne pas apprendre le finnois. Ses enfants, d'après lui, doivent apprendre l'anglais et l'apprentissage du finnois en tant que matière à l'école est suffisant. La mère ne partage cet avis à propos de la langue finnoise et elle accorde plus d'importance au fait d'apprendre la langue du pays de résidence que son mari.

Dans la FAM C, les parents ne s'accordent pas sur la place de la langue d'accueil au sein du foyer. La mère reconnaît le fait qu'apprendre le finnois n'est pas obligatoire en Finlande, ni pour les enfants, ni pour les familles migrantes. Cette configuration est très différente du cas de la FAM A, où la langue française était la seule langue dominante dans tous les domaines, ce qui a justement entraîné la décision de scolariser les enfants en Inde.

Voici quelques extraits d'entretien avec la mère (ERA) de la famille C:

ERA: Je ne savais pas que je devrais apprendre le finnois un jour, il me semblait que non. Quand tout est possible avec l'anglais, donc pourquoi est-ce que je l'apprendrais? Et quand ils sont allés à l'école, j'ai remarqué qu'il n'y avait aucune pression pour apprendre le finnois, il y avait des cours séparés de finnois donc les enfants vont au cours deux ou

trois fois par semaine, pourtant ce n'est pas du tout une matière obligatoire, mais c'est juste une formalité. Il faut que les enfants suivent le cours.

Cependant, elle a appris le finnois pour participer à la vie active et s'intégrer rapidement dans la société finnoise.

ERA: oui, c'est très important, s'il y a quelque chose écrit quelque part, ou bien document administratif, il ne faut pas avoir besoin de demander aux autres de l'aide, il faut apprendre la langue, la litéracie de la langue est essentielle. On habite ici, on mange ici, on respire ici, si on a appris la langue, on a donc pas fait une mauvaise chose.

En outre, l'importance donnée à l'enseignement des langues natives aux enfants dans cette famille vient de la perspective d'un retour probable en Inde, où ces langues, le hindi et l'ourdou seront très utiles pour leur réinsertion scolaire.

4.4 Quelques remarques sur l'anglais et la langue des religions

Dans toutes les familles, nous avons remarqué que l'anglais a pris une place considérable dans la vie sociale et professionnelle des migrants en ayant facilité leur installation et en leur permettant de communiquer avec l'extérieur, soit dans le cadre du travail, soit de l'école ou bien dans l'interaction sociale. Dans le cas de la FAM A, bien que le français soit la langue unique pour la communication, l'anglais le remplaçait lorsque les enfants séjournaient en Inde et cela avant le retour au pays, mais aussi pour communiquer avec leurs cousins indiens habitant dans d'autres pays. En ce qui concerne la mère, elle a obtenu une licence d'anglais en France, et elle travaillait en tant qu'assistante d'anglais à l'école. Après leur retour en Inde, les enfants ont été scolarisés en anglais. Dans le cas de la FAM B, les enfants n'ont pas recours à l'anglais lors de leurs vacances en Inde, mais ils sont obligés de le parler pour communiquer avec leurs cousins germains qui habitent à Londres et qui n'ont pas appris l'ourdou. Le père utilise l'anglais pour son travail comme c'est le cas du père de la FAM C. L'anglais est la langue qui permet la survie sociale de ce dernier, ainsi que celle de son fils aîné qui est scolarisé en anglais.

Quant à la religion, un domaine délaissé par la recherche sociolinguistique comme l'a constaté Boxer (2002: 6), il est crucial de percevoir le lien permanent pouvant exister entre certaines religions et certaines langues.

Pour la FAM A, de religion hindoue, les compétences linguistiques pour effectuer des rituels ne sont pas nécessaires. Ce sont surtout les prêtres, dans les temples, qui effectuent des prières dans la langue sanscrite. Les membres présents ne reprennent que ce qui a été dit.

De foi musulmane, la FAM B et la FAM C ont appris l'arabe classique à leurs enfants afin d'effectuer la prière dans cette langue et pour le plaisir de lire le

Coran en arabe. Leur compétence dans cette langue leur permet de lire le Coran facilement sans comprendre ce qu'ils lisent, mis à part quelques mots. Donc, dans la FAM B et la FAM C, la pratique de la religion conditionne l'apparition de l'arabe classique.

Quelle que soit la foi, la langue des religions se place toujours au dernier rang autant au niveau de la compétence qu'au niveau de l'usage dans la vie quotidienne.

5. Compétences langagières des familles migrantes remises en cause

La question de la compétence linguistique ne peut être détaillée dans ce genre d'étude qui rejoint la sociolinguistique, où la fonction des langues prime sur l'environnement immédiat. Depuis Hymes (1996: 58-59), un grand nombre de linguistes s'accordent à penser que:

> la compétence ne devrait pas être le synonyme d'un savoir parfait de la grammaire, comme défini par Chomsky, (…) ou encore sous-entendre une connaissance parfaite de la communication d'après Habermas, ou mis de côté, comme Labov semblait préférer. Au lieu de cela, la compétence devrait garder son sens habituel de capacité effective.

Blommaert *et al.* (2005) synthétisent ces 'capacités effectives' en les appelant 'compétence tronquée'. Autrement dit, "les compétences sont organisées par thématiques dans des langues différentes, en fonction des domaines ou des activités spécifiques qui appellent à la compétence tronquée, et elles engendrent un 'multilinguisme tronqué' ". Dans notre étude, nos participants présentent donc une telle compétence tronquée, qui change selon l'espace et le temps.

La compétence tronquée ne peut pas être évaluée comme le sont les compétences dans les structures linguistiques dans une évaluation traditionnelle. Comment peut-on évaluer la compétence en anglais des pères dans la FAM B et la FAM C pour qui cette langue vient en troisième position? La mère dans la FAM A, qui n'a pas besoin d'un diplôme pour enseigner le français, a ouvert un institut pour l'apprentissage du français en Inde grâce à son séjour et à ses quelques années d'études en France. La mère de la FAM C, qui a suivi pendant un an des cours de finnois s'est faite embaucher dans une école primaire à Helsinki en tant qu'assistante des professeurs de l'école pour toutes les matières. Les enfants de la FAM B qui n'écrivent pas en ourdou et ne le lisent jamais, travaillent au développement de leur réseau social en Inde pendant leurs vacances. Alors peut-on en déduire que la compétence tronquée est décisive pour le maintien des langues natives et pour préserver le lien affectif avec sa culture? Hoare (2000: 335) souligne l'importance de la langue bretonne pour certains jeunes, qui ayant un niveau

de compréhension entre 50% et 78% de cette langue, "ont tendance à se sentir à moitié breton".

6. Conclusion

Premièrement, il est possible de remarquer que dans les trois familles migrantes, quelle que soit la politique linguistique nationale, les parents ont réussi à maintenir les langues natives comme langues du foyer. Ensuite, si le maintien et la pratique de ces langues ont été quasiment automatiques et naturelles pour la FAM B et la FAM C, comme il est déclaré dans les questionnaires, la FAM A a dû faire des choix radicaux pour parvenir au même résultat. L'introduction de la langue et de la culture française dans la maison par les enfants a été possible du fait que tous les membres de la famille avaient une bonne compétence dans cette langue, qui est indispensable pour participer à la vie sociale, professionnelle et éducationnelle, mais aussi du fait du lien affectif que les enfants avaient avec celle-ci. Son emploi dans le foyer a failli faire disparaître les langues natives, mais une politique linguistique d'exception a été mise en place par les parents, incluant le retour et la scolarisation de leurs enfants en Inde, ce qui a permis de maintenir l'équilibre linguistique familial.

L'étude de ces trois familles permet de mettre en évidence que lorsque les membres de la famille migrante ont une compétence dans la langue d'accueil, aussi minime soit-elle, ceux-ci s'épanouissent dans leur nouvel environnement. Dans le cas de la famille installée en Finlande où aucun membre ne parle finnois, un sentiment de marginalisation apparaît clairement, autant pour les parents que pour les enfants. Cette résistance du père envers la langue du pays d'accueil peut être liée au "mythe de retour" que présente Jayaram (2004) en parlant des migrants "qui ont un lien affectif avec leur pays d'origine". Cependant, la mère de cette famille est l'un des sujets étudiés qui a le plus conscience de la nécessité d'apprendre la langue du pays de résidence et qui éprouve le besoin non imposé de créer une nouvelle dynamique linguistique, et cela en apprenant le finnois pour améliorer sa connaissance de la culture locale et sa propre socialisation, mais aussi en envoyant son cadet dans une crèche finnoise.

En dernier lieu, nous remarquons que dans ces trois familles indiennes, la langue anglaise revêt une importance toute particulière. Elle est à la fois l'une des langues officielles de leur pays d'origine qu'ils ont apprise à l'école et dont ils se servent dans le milieu professionnel, et la langue qui leur permet de se socialiser avec facilité dans un quelconque milieu étranger.

BIBLIOGRAPHIE

Billiez, J. (2007): Etre plurilingue handicap ou atout? In: Ecarts d'identité, 111, Fontaine.

Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005a): Spaces of multilingualism. In: Language and Communication, 25 (3), 197-216.

Boxer, D. (2002): Applying Sociolinguistics: Domains and Face-to-Face Interaction. Amsterdam / Philadelphia (John Benjamins).

Eloy, J.-M. (2003): Langues d'origine, langue régionale, français: Intégration et plurilinguisme. In: VEI enjeux, 133, 134-146.

Haque, S. (2008): Différences de politiques linguistiques entre nation et famille: Etude de cas de trois familles indiennes migrantes dans trois pays d'Europe. In: Suvremena Lingvistika, 65(1), 57-72. Disponible: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=61116&lang=en (03.10.09).

Havu, J. & Klippi, C. (2006): Une langue, une nation. Contexte et corpus de codification du finnois moderne. In: Histoire Épistémologie Langage, tome XXVIII, fascicule 2, 85-123.

Hoare, R. (2000): Attitudes and Perception of Identity in Brittany. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21 (4), 324-346.

Husby, O. (2007): Norway – a multilingual society. Communication orale in 19th Annual EAIE Conference. Trondheim, Norway (12-15 September).

Hymes, D. (1996): Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice. London / Bristol, PA (Taylor & Francis).

Jayaram, N. (2004): The Indian Diaspora: Dynamics of Migration (éds.). New Delhi (Sage).

Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. (2005): The language situation in Finland. In: Language planning and policy in Europe, vol. 1. Hungary, Finland / Sweden. Clevedon (Multilingual Matters Ltd).

Moore, R. E. (2007): From endangered to dangerous: Two types of sociolinguistic inequality (with examples from Ireland & the US). Working Paper in Urban Language and Literacies, Paper 45. Disponible: http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/04/20/06/RobMooreWP45.pdf. (03.10.09).