

**POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES DANS DES
FAMILLES FRANCOPHONES RESIDANT EN FRANCE ET
APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS PAR L'ENFANT :
REPRESENTATIONS PARENTALES ET STRATEGIES
SCOLAIRES**

Angélique Bouchés

Université de Strasbourg- EA 1339 GEPE-LiLPa /

Université de Lorraine-ENSTIB

Mots-clés

Politiques linguistiques familiales – Anglais – Enseignement bilingue – Stratégies scolaires
– Représentations

Keywords

Family language policy – English language – Bilingual teaching – Strategies –
Representations

Résumé

Cet article traite des politiques linguistiques familiales dans plusieurs familles francophones résidant en France et ayant sélectionné l'anglais en tant que langue additionnelle pour élargir le répertoire plurilingue de l'enfant. L'analyse thématique de contenu transversale des entretiens semi-dirigés montre que les représentations de l'enseignement des langues sont majoritairement négatives. L'analyse individuelle montre quant à elle que les participants optent pour un modèle d'enseignement bilingue qu'ils considèrent plus efficace pour maintenir ou assurer le plurilinguisme de l'enfant.

Abstract

This article focuses on family language policy in several francophone families living in France. In these families, English has been selected as an additional language to expand the linguistic repertoire of their children. The thematic analysis of the semi-directed interviews conducted with the parents shows that their representations of the teaching of foreign languages in France are negative in most families. The participants often opt for a bilingual education model in order to maintain or ensure their children's plurilingualism.

Introduction

« Un nouvel élément vient cependant troubler le jeu, l'anglais, souvent transmis aux enfants sans faire partie de l'héritage familial » (Héran et al., 2005 : 508). C'est le constat dressé suite à l'analyse menée à partir des données recueillies dans l'enquête famille (aussi appelée « Étude de l'histoire familiale ») réalisée en 1999 par l'INSEE en collaboration avec l'INED. Pour la première fois, cette enquête a associé des questions linguistiques aux questions habituelles du recensement démographique.

L'anglais apparaît comme la langue utilisée par plus d'un tiers des personnes ayant déclaré utiliser une autre langue que le français avec les amis, conjoints, commerçants, etc. (Héran et al., 2005). En outre, elle a pénétré le domaine familial en occupant une place essentielle dans certaines familles résidant en France sans qu'elle n'ait été transmise aux parents pendant leur enfance.

Les résultats de cette enquête constituent la toile de fond de la recherche doctorale (Bouchés, 2017) dont je rends en partie compte dans cette contribution. Dans les 11 familles ayant participé à ma recherche, tous les parents sont francophones et chaque famille a sélectionné l'anglais en tant que langue additionnelle au répertoire plurilingue de l'enfant. Cette langue est la langue commune au répertoire de chacun des parents et a été apprise dans le cadre scolaire. Comment expliquer de tels choix, quelles sont les stratégies scolaires mises en œuvre par les parents pour l'apprentissage des langues ?

Le présent article porte sur une partie des résultats de la recherche doctorale que j'ai menée et qui a permis de rendre compte des représentations parentales sur l'enseignement des langues, sur le plurilinguisme et sur l'anglais, ainsi que des stratégies de communication (par exemple la stratégie une personne/une langue) déclarées et des stratégies scolaires mises en place par les familles pour l'appropriation de l'anglais par l'enfant. Plus précisément, cette contribution portera sur les représentations de l'enseignement des langues et le choix des modèles d'enseignement de l'anglais pour l'enfant.

Il sera tout d'abord question de situer la recherche d'un point de vue théorique dans le champ des politiques linguistiques familiales. Puis, je contextualiserai ce travail en présentant le terrain d'étude qu'est la France ainsi que les différents modèles d'enseignement des langues et plus particulièrement la place occupée par l'anglais dans le système éducatif. Enfin, j'exposerai l'approche méthodologique retenue avant de présenter les résultats ayant trait aux représentations des parents sur l'enseignement des langues ainsi que les stratégies scolaires mises en place pour l'enfant afin d'assurer ou de maintenir son plurilinguisme.

1. Les politiques linguistiques familiales

Cette recherche traite des choix de langues et de stratégies (de communication ou scolaires), opérés par les parents en famille. Le rôle des parents en tant que preneurs de décisions est ici pris en considération dans la mesure où leurs décisions influencent

l'environnement linguistique de l'enfant, et par extension, de la famille (Schwartz & Verschik, 2013).

Comme le soulignent Palviainen et Boyd (2013), le concept de politiques linguistiques familiales (PLF) est souvent assimilé à celui de stratégie de communication (ou stratégie langagière) dans la littérature scientifique. Or, si les stratégies de communication sont effectivement l'un des objets d'études menées dans le champ des PLF, les deux notions ne sont pas strictement synonymes. En effet, les PLF englobent à la fois l'étude des stratégies de communication, de la gestion des langues et des représentations des parents (Spolsky, 2004), ceci afin de mieux comprendre à la fois ce qui influence la prise de décision et comment les stratégies sont mises en place.

Ce sont plus particulièrement les représentations à l'origine d'une décision sur les langues et les pratiques qui en découlent qui m'intéressent ici. Par représentations, j'entends « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 1994 : 25).

Pour ce qui a trait aux stratégies scolaires mises en place par les parents, le choix du modèle d'enseignement des langues pour l'enfant s'inscrit dans le choix réalisé par les « parents sur les langues » (Schwartz et al., 2013 : 30) et se situe donc le champ d'étude des PLF. En effet, les parents peuvent être amenés à sélectionner un modèle d'enseignement qui s'inscrit dans la continuité des choix de langues et de stratégies de communication sélectionnés en famille (Slavkov, 2017).

Plusieurs facteurs entrent en considération dans les décisions prises par les parents concernant l'utilisation des langues en famille. Parmi eux se trouvent les représentations du bilinguisme (Curdt-Christiansen, 2009), l'expérience des parents avec les langues (Kirsch, 2012) et leur apprentissage (King & Fogle, 2006), le maintien du lien avec la famille étendue résidant dans le pays d'origine dans le cas de l'immigration (Okita, 2001). Enfin, des facteurs d'ordre économique ou sociolinguistique -pour ne citer que ceux-ci- permettent également d'expliquer pourquoi certaines décisions sont prises par les parents pour ce qui a trait au choix des langues et de stratégies en famille (Canagarajah, 2008 ; Curdt-Christiansen, 2009).

Plus précisément, les représentations des parents permettent de mieux comprendre, en amont, les décisions qu'ils sont amenés à prendre, leurs objectifs et le choix des soutiens d'ordre éducatif qui en découlent. Parmi les raisons dont il est fait référence dans la littérature scientifique se trouvent la recherche d'un bilinguisme équilibré chez l'enfant (Moin et al., 2013 ; Piller, 2001) ou bien les avantages que constitue le plurilinguisme pour l'enfant (Harding-Esch & Riley, 1986 ; King & Fogle, 2006).

Même si la majorité des parents déclare qu'il aurait pu s'agir d'une autre langue additionnelle que l'anglais, il n'en demeure pas moins que c'est cette langue qui a été sélectionnée.

Pour mieux comprendre ces choix, je propose maintenant de dresser un portrait du contexte sociolinguistique en France et des différents modèles d'enseignement des langues en France ainsi que la place prépondérante qu'y occupe l'anglais.

2. Des langues à l'anglais dans le système éducatif

Tout d'abord, la France est un pays réputé pour son « idéologie monolingue » (Hélot, 2007) et qui a œuvré en faveur de la protection et du maintien de la langue française sur son territoire mais également sur la scène internationale. La France dispose d'un panel législatif conséquent à travers diverses institutions et commissions telles que l'Académie Française, la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France ou bien encore la Commission d'Enrichissement de la Langue Française. Par ailleurs, « l'influence de l'anglais inquiète les autorités gouvernementales dans la seconde moitié du XXe siècle » (Haque, 2012 : 167), menant notamment à la loi Bas-Lauriol en 1975, puis à la loi Toubon en 1994. En outre, la langue française est la langue de l'école (depuis 1880) et elle est la langue officielle à partir de 1992 suite à la modification de l'article 2 de la Constitution de 1958, stipulant : « La langue de la République est le français ».

Parallèlement à la priorité accordée au français, c'est sous l'impulsion des recommandations du Conseil de l'Europe et de l'intérêt croissant porté à la maîtrise d'au moins deux langues vivantes à l'issue de la scolarité obligatoire¹, que l'apprentissage d'une langue étrangère commence plus tôt et théoriquement dès le début de la scolarité obligatoire (avec une couverture plus ou moins importante pour la première année, le cours préparatoire). Qu'en est-il plus précisément de l'enseignement des langues en France et de la place de l'anglais ?

2.1. Enseignement extensif

L'enseignement extensif est le modèle le plus répandu en France. Il « renvoie à la façon dont un volume horaire donné est distribué sur une longue ou une courte période » (Bailly, 2011 : 1).

Dans le premier degré, l'enseignement des langues vivantes (LV) correspond à un volume annuel de 54 heures. Précisons que ces enseignements sont de plus en plus souvent dispensés par les professeurs des écoles eux-mêmes² et de moins en moins par des professeurs de langues exerçant en collège ou en lycée, par des intervenants extérieurs ou par des assistants de langue vivante³.

Selon RERS (2016), 95,2% des élèves de classe de CP bénéficient d'un enseignement des langues à la rentrée 2015 dans les écoles publiques contre 95,7% dans les écoles privées sous contrat. L'anglais est la langue la plus enseignée à l'école élémentaire avec 92% des élèves l'apprenant dans les écoles publiques et plus de 98%

¹ 16 ans en France.

² En 2012-2013, 98% des professeurs des écoles dispensent les enseignements de langues vivantes.

³ En 2012-2013 : 94% des professeurs des écoles assurent les enseignements de langue dans les écoles publiques (70,2% dans les écoles privées), 1,06% sont des enseignants du second degré dans les écoles publiques (12,68% dans les écoles privées) alors que les intervenants extérieurs représentent 4,94% dans le public (17,09% dans le privé). Source : eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html (page consultée le 17 juillet 2017).

dans les écoles privées (RERS, 2016). L'évolution de la proportion d'élèves dans le premier degré concernés par l'apprentissage de l'anglais mais aussi des autres langues telles que l'allemand, l'espagnol, l'italien et le portugais entre 2001 et 2015 (RERS, 2016) montre que l'anglais s'est imposé en près de 15 ans dans l'enseignement des LV dans les établissements d'enseignement publics, au détriment des autres langues.

Dans le second degré, l'apprentissage d'une première langue vivante commence en classe de sixième. Jusqu'à la rentrée 2016, une première langue vivante (LV1) était étudiée pendant deux années avant qu'une seconde ne soit ajoutée en classe de quatrième. Depuis septembre 2016, l'enseignement d'une seconde langue vivante intervient dès la classe de cinquième.

Selon RERS (2016), en tant que première langue vivante (LV1), l'anglais est étudié par plus de 95% des élèves dans les établissements publics et plus de 96% dans les établissements privés sous contrat. L'anglais se positionne loin devant l'allemand, langue étudiée par 6,3% des élèves.

En tant que seconde langue vivante (LV2) l'anglais bénéficie très logiquement d'un très faible pourcentage d'apprenants dans le second degré puisqu'il s'agit de la LV1 apprise au collège par la majorité des élèves scolarisés. Au total, dans tout le second degré, 98,9% des élèves choisissent l'anglais (RERS, 2016 : 118).

Enfin, les classes bilangues, créées en 1994, concernent 15,9% des élèves du second degré. Il s'agit de l'apprentissage simultané de deux langues dès la classe de sixième toujours selon le modèle extensif. Par ailleurs, la langue reste l'objet d'étude, ce qui différencie les classes bilangues des classes internationales ou européennes, que je décris ci-dessous.

2.2. Enseignement bilingue

Alors que le modèle d'enseignement des langues le plus répandu en France est l'enseignement extensif, considérant la langue en tant qu'objet d'étude, un autre modèle existe : l'enseignement bilingue. On le retrouve notamment dans les « sections linguistiques » puisque « les élèves y acquièrent des savoirs disciplinaires par le biais de deux langues » (Hélot, 2016 : 373). Dans ces sections se trouvent les sections internationales⁴ (Si) et des sections européennes et de langues orientales⁵ (Selo).

Dans ces sections, la langue devient un moyen d'acquérir d'autres savoirs disciplinaires, par le biais de l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) ou du dispositif d'enseignement bilingue de type Emile (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) offrant « un enseignement d'une ou de plusieurs disciplines dans la langue de la section, cette langue devenant à la fois objet et moyen d'apprentissage, et offrant aux élèves une expérience d'apprentissage linguistique et disciplinaire intégrée » (Hélot, 2016 : 373).

⁴ Décret 81-594 du 11/05/1981.

⁵ Circulaire 92234 du 19/08/1992.

Afin de mieux comprendre les stratégies scolaires mises en place par les familles ayant participé à mon étude, je propose de décrire ci-dessous chacune des sections et d'y présenter la place occupée par l'anglais.

2.2.1. Les sections internationales

Créées en 1981 sur décision du ministre de l'Éducation nationale, les SI s'adressent aux élèves du premier degré et s'étendent jusqu'au lycée d'enseignement général. Ces sections concernent principalement des élèves provenant de l'étranger pour lesquels la langue de la section est la langue du pays d'origine.

Les langues concernées sont au nombre de 16 : allemand, américain, anglais britannique, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais du Brésil, russe et suédois. Les enseignants sont généralement des locuteurs natifs de la langue de la section.

L'objectif majeur est, pour les élèves provenant du pays de la langue de la section, de « faciliter leur insertion dans le système scolaire français » (MEN, 2016) mais aussi de permettre aux élèves français de connaître « un cadre propice à l'apprentissage d'une langue vivante à un haut niveau » (eduscol.education.fr). Cette facilité d'apprentissage est considérée possible grâce à la présence d'élèves francophones au sein de la même classe, les cours dispensés sont communs à toute la classe, sauf lors des « enseignements spécifiques », à savoir les enseignements en langue étrangère d'autres disciplines, où les élèves sont regroupés hors de la classe.

Tous les élèves ne peuvent être admis dans ces sections internationales. En effet, des tests d'admission sont mis en place afin d'évaluer le degré de compétence dans les deux langues, le français et la langue de la section. Cette « procédure de sélection [...] peut être perçue comme élitiste par des parents français dont les enfants n'arrivent pas à intégrer ces SI » (Hélot, 2016 : 374).

Là aussi, selon RERS (2016), l'anglais est la langue la plus représentée et concerne environ 60% des élèves en SI.

2.2.2. Les sections européennes et de langues orientales

Créées en 1992, les sections européennes et de langues orientales⁶ (Selo) s'adressent aux élèves souhaitant approfondir leurs connaissances dans la langue et la culture de la section choisie. Elles ont en premier lieu concerné les collèges et lycées d'enseignement général avant de s'étendre aux lycées professionnels en 2011. Jusqu'en 2015, ces sections étaient présentes au collège et commençaient dès la classe de quatrième ou troisième pour ensuite se poursuivre au lycée⁷. L'objectif de ces sections, décrit dans la circulaire n°92-234 du 19 août 1992 relative à la mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré⁸, était d'« offrir à tous les élèves

⁶ Traitant de l'anglais, je n'aborderai pas les langues orientales.

⁷ Elles ont été supprimées de la scolarité obligatoire.

⁸ BO n°33 du 3-09-1992.

motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières [...] ».

La mise en place des Selo provient du modèle des sections internationales (SI) et elles proposent un renforcement horaire de l'enseignement de la langue de la section pour ensuite mener à l'enseignement d'une ou de deux autres disciplines (DNL⁹) dans la langue de la section dès le lycée. Plus répandues que les SI, les Selo concernent davantage d'élèves sans pour autant s'adresser à tous les élèves scolarisés. Enfin, la politique de diversification des langues menée pour lutter contre l'hégémonie de l'anglais permet une offre de 7 langues pour les sections européennes : allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, portugais et russe.

Au contraire des SI, aucune épreuve d'admission n'est requise même si beaucoup d'établissements n'acceptent que les élèves qui ont de bons résultats scolaires (Hélot, 2016).

À nouveau, les données fournies par RERS (2016) montrent que l'anglais est la langue la plus étudiée dans les sections européennes, puisque plus de 70% des élèves inscrits en Selo ont choisi l'anglais.

Offert à tous les élèves, c'est le modèle extensif de l'enseignement des langues qui prévaut. Les modèles bilingues tels que les sections européennes et de langues orientales et les sections internationales sont moins répandus et plus sélectifs. Bien que plusieurs langues soient offertes, c'est l'anglais qui s'impose loin devant toutes les autres langues.

Afin de mieux comprendre quelles sont les représentations parentales de l'enseignement des langues en France, j'ai procédé au recrutement de 11 familles francophones résidant en France et mené des entretiens que j'ai analysés de façon thématique. Je propose donc maintenant de décrire l'approche méthodologique sélectionnée.

3. Méthodologie

3.1. Mode de recrutement

Au total, 11 familles ont participé à la recherche doctorale (Bouchés, 2017) suite à un recrutement en deux temps : 9 familles ont été recrutées par le biais d'internet et 2 autres ont été recrutées grâce à une connaissance commune.

Concernant la première phase de recrutement, un message a été posté sur une liste de diffusion des professeurs d'anglais de l'Académie de Nancy-Metz mais aucune réponse ne permettait de réunir les critères d'éligibilité, à savoir des parents francophones résidant en France et ayant choisi d'introduire l'anglais à l'enfant en famille. Aussi, un autre message

⁹ Simon (2016 : 347) précise que les DNL sont « la mise en œuvre d'une méthodologie qui mobilise la langue étrangère à des fins d'apprentissage de contenus ou de savoirs dans une discipline autre que linguistique ».

a été diffusé sur un site spécialisé sur le bilinguisme (enfantsbilingues.com, devenu bilinguisme-conseil.com¹⁰). Grâce à ce mode de diffusion, 9 familles ont été retenues.

Dans la seconde phase de recrutement, 2 familles ont plus tardivement pris part à ma recherche après m'être assurée qu'elles répondaient aux critères d'éligibilité que j'avais formulés.

Le même protocole a été suivi pour toutes les familles : à chaque première prise de contact, je demandais en retour de me transmettre des informations relatives au fonctionnement des langues en famille, au nombre d'enfants, à leur âge ainsi qu'au type d'établissement scolaire fréquenté lorsque l'enfant était en âge d'être scolarisé. Suite à ces échanges, j'ai informé les familles du mode de recueil des données que j'avais sélectionné, à savoir, deux types d'entretien : un entretien informel pour la prise de contact et un entretien semi-dirigé, tous deux réalisés via Skype.

3.2. Entretiens informels et entretiens semi-dirigés

Pour la mise en place des entretiens, j'ai demandé aux participants de remplir un calendrier via doodle ou de renseigner leurs disponibilités par courriel. Afin de réduire le risque de dysfonctionnement, chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique, d'un téléphone portable et d'un logiciel permettant d'enregistrer à la fois le son et l'image, Camtasia Studio®.

L'objectif des entretiens informels (prises de contact) était de faire connaissance avec chacun des participants et d'obtenir des données générales sur les langues et le parcours des parents et des enfants avec ces langues, ainsi que des données relatives à la biographie des parents et des enfants.

Seules des notes ont été prises à partir des enregistrements des entretiens informels. En revanche, chaque entretien semi-dirigé a été retranscrit intégralement puis analysé de façon thématique selon l'approche préconisée par Miles et Huberman (1991), Paillé et Mucchielli (2011) et Clarke et Braun (2006). L'objectif majeur de l'analyse thématique de contenu était de mieux accéder aux représentations présentes dans les discours des participants.

3.3. Analyse

Après transcription des entretiens semi-dirigés et multiples relectures pour me familiariser avec les données, j'ai procédé au codage des données, c'est-à-dire au repérage des unités de sens (mots, groupes de mots, phrases ou paragraphes) qui étaient en rapport avec les questions de recherche et la problématique. Le codage était un « codage préétabli » (Miles & Huberman, 1991) dans la mesure où il était étroitement lié aux questions de recherche. Une fois le codage réalisé, c'est-à-dire les unités de sens

¹⁰ Ce site a été fondé par Barbara Abdellah-Bauer.

sélectionnées et donc les données réduites, j'ai attribué une rubrique à chacune des unités de sens. Ces rubriques, qui faisaient référence aux questions de recherche, renvoient à l'idée générale contenue dans les extraits (école, anglais, plurilinguisme, décision, etc.). Cela m'a permis de classer les extraits, une étape nécessaire préalable au relevé de thèmes (Paillé & Mucchielli, 2011). Après avoir nommé chaque rubrique, les entretiens ont été analysés un à un dans l'objectif de générer des thèmes. Par « thème » j'entends « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé & Mucchielli, 2011 : 170). Le thème permet d'accéder plus précisément au contenu de l'extrait analysé. Une fois les thèmes relevés, je les ai classés, organisés, fusionnés et renommés, puis, en dernier lieu, j'ai élaboré des cartes heuristiques¹¹ (Braun & Clarke, 2006) afin d'affiner encore davantage les thèmes relevés.

3.4. Les participants

Les 11 familles participantes résident toutes en France et une majorité (n=7) réside en Île-de-France. Toutes les familles ont été ou sont mobiles du fait de la profession de l'un et/ou de l'autre parent, et certaines se sont déjà expatriées dans un pays étranger avant ou après la naissance des enfants. Parmi ces 11 familles, 2 familles n'avaient pas d'enfant au moment des entretiens (les familles 2 et 9) et ont participé à la recherche, ce qui tendrait à montrer que le processus de réflexion sur le choix des langues en famille et des éventuelles stratégies (de communication et scolaires) qui en découlent se met en place au sein du couple avant la naissance des enfants.

Toutes ces familles sont plurilingues et leur répertoire varie entre trois et huit langues, l'anglais étant partagé par tous les parents (en plus du français en tant que langue première), ce qui permet de placer chacune des familles sur un continuum (King & Fogle, 2006) pour ce qui a trait au nombre de langues. Ainsi, l'on retrouve à une extrémité du continuum les familles dans lesquelles trois langues font partie du répertoire et, à l'autre extrémité, les familles dans lesquelles huit langues se trouvent dans le répertoire des parents (considérés individuellement).

Le Tableau 1 ((page suivante) fournit un aperçu des langues constituant le répertoire de chacun des parents.

4. Présentation des résultats

Dans cette contribution, je m'appuie sur l'analyse transversale des entretiens menée sur les représentations de l'enseignement des langues ainsi que sur l'analyse individuelle des entretiens semi-dirigés afin de présenter les stratégies sélectionnées par les parents pour le choix du modèle d'enseignement des langues (extensif ou bilingue).

¹¹ Paillé et Mucchielli (2011) font référence à un « arbre thématique ».

Familles	Père (PA)	Mère (MA)
FA1	français-anglais-allemand-espagnol	français-anglais-espagnol (anglais)
FA2	français-anglais-espagnol-allemand (anglais)	français-anglais-italien (anglais)
FA3	français-anglais-espagnol (anglais espagnol)	français-anglais-allemand-russe-japonais-chinois-espagnol-kabyle (anglais espagnol)
FA4	français-anglais-allemand (anglais allemand)	français-anglais-allemand
FA5	français-anglais-espagnol	français-anglais-allemand-espagnol (allemand et anglais)
FA6	français-anglais-allemand	français-anglais-espagnol
FA7	français-anglais-allemand	français-anglais-italien (occasionnellement anglais)
FA8	français-anglais-allemand-italien (anglais italien)	français-anglais-allemand (anglais)
FA9	français-anglais-allemand-espagnol (anglais)	français-anglais-allemand-espagnol-breton (anglais-espagnol-allemand)
FA10	français-lingala-anglais-allemand-arabe (anglais)	français-anglais-arabe
FA11	français-lingala-anglais (anglais)	français-anglais-allemand

Tableau 1. Langues constituant le répertoire plurilingue des parents. Entre parenthèses figurent les langues autres que le français utilisées dans le cadre professionnel.

4.1. L'analyse transversale des représentations de l'enseignement des langues

L'analyse thématique transversale des 11 entretiens semi-dirigés a permis de mettre en exergue trois thèmes en lien avec les représentations de l'enseignement des langues dans les discours des participants : les méthodes d'enseignement, l'institution éducative et l'enseignant.

4.1.1. Les méthodes d'enseignement

Un thème récurrent concerne les méthodes qui privilégient les langues en tant qu'objet d'étude et non en tant que langue d'instruction permettant la transmission d'autres savoirs disciplinaires, comme cela est le cas dans l'enseignement bilingue même a minima (Hélot, 2016). C'est ce que le participant de la famille 2 (MA2) souligne :

J'ai l'impression que l'école bilingue part du principe que les enfants maîtrisent la langue et les font bosser des matières, du contenu dans la langue par opposition à l'éducation standard française publique.

En plus du fait que l'enseignement des langues est représenté dans les discours comme exclusivement basé sur la langue en tant qu'objet d'étude, l'enseignement est par ailleurs considéré inefficace dans la mesure où il ne prépare pas les élèves à la réalité linguistique des échanges dans un monde globalisé. C'est ainsi que l'exprime MA6 : « je trouve qu'on passe des années à faire soi-disant de l'anglais [...] l'anglais ou une autre [langue] et qu'on n'est bon à rien en réalité ». MA7, de son côté, explique avoir appris l'anglais en le pratiquant en situation authentique de communication, qui plus est dans un pays anglophone : « je vois qu'après neuf ans d'anglais, en six mois j'ai appris l'anglais en allant sur le terrain je me dis que pendant neuf ans j'ai perdu mon temps ». Enfin, le caractère peu naturel, imposé et prescriptif des enseignements de langues est pointé par les participants qui font souvent référence dans leurs discours aux autres modèles d'enseignement des langues qu'ils connaissent en tant que parents d'élèves ou qu'ils se représentent en tant qu'enseignement idéalisé. Par exemple, MA1 explique que l'appropriation des savoirs à travers une autre langue permet de rendre l'apprentissage plus authentique : « on n'est pas en train de leur dire ça ça se dit comme ça et puis quand on conjugue on dit comme ça ; on est vraiment en train de parler parce qu'on va faire de la gym, parce qu'on joue, parce qu'on chante et cetera ».

4.1.2. *L'institution éducative*

Ce thème s'organise en premier autour du sous-thème du manque de volonté politique pour l'enseignement des langues. Les discours des participants montrent un manque d'implication de l'institution, qu'il s'agisse des établissements ou de ses représentants, à proposer des alternatives à l'enseignement extensif pour véritablement porter un projet axé sur l'apprentissage des langues.

Le cas particulier de la famille 6 permet de l'illustrer ici. Devant l'absence d'enseignement bilingue dans la région de résidence de la famille, MA6 a créé une petite école anglaise sous forme d'une association afin d'y scolariser ses enfants. Peu de temps après l'entretien semi-dirigé, les enfants atteindront l'âge du début de scolarité obligatoire en France. Afin de maintenir le plurilinguisme de ses enfants, MA6 explique avoir à déployer de nombreux moyens pour trouver un établissement qui accepte d'ouvrir une classe bilingue mais sans succès dans les établissements d'enseignement public. Seul un établissement d'enseignement privé serait prêt à réaliser des démarches dans ce sens. D'autres discours soulignent le décalage entre une politique affichée qui privilégie l'apprentissage précoce des langues à l'école et le peu de moyens qui sont octroyés pour mener à la réalisation de cet objectif.

Le second sous-thème renvoie à la non prise en compte, à l'école, du plurilinguisme des enfants et de leurs familles. Dans les discours des participants, il est souvent fait référence au fait que l'institution ne s'adapte pas au profil plurilingue des familles, quelles que soient les langues familiales concernées. Des participants expliquent que les langues familiales pourraient constituer une ressource linguistique en classe, mais que l'institution préfère en réalité ne pas en tenir compte et l'ignorer, renvoyant ici à l'« idéologie monolingue » à laquelle j'ai fait référence plus tôt dans cette contribution. Peu importe la

volonté des parents à faire entrer des ressources linguistiques dans les salles de cours, la plupart se sont heurtés à des portes closes.

Enfin, le dernier sous-thème relevé a trait à la distance établie entre l'institution et les familles. Celles qui ont vécu l'expérience d'une expatriation et d'une scolarisation à l'étranger expliquent qu'en France, les parents restent en dehors de la vie de l'école alors que dans les écoles bilingues, les parents sont associés à la vie scolaire. Dans l'école créée par la famille 6, les parents viennent par exemple surveiller les repas ou les devoirs, de même que dans l'école fréquentée par l'enfant de la famille 8.

4.1.3. Les enseignants

Ce thème s'organise tout d'abord autour de la dichotomie enseignant « natif » et « non natif » (termes employés par les participants) récurrente dans les discours. Ainsi, si l'enseignant est un locuteur anglophone, alors ses compétences sont reconnues et non questionnées. Au contraire, s'il est un locuteur francophone enseignant l'anglais, alors ses compétences sont dévalorisées. L'analyse des représentations révèle la priorité portée au locuteur de la langue enseignée plutôt qu'aux compétences didactiques dans la langue enseignée, si bien que les langues participent aux choix des établissements d'enseignement. MA5 par exemple l'exprime ainsi dans son discours :

la but c'est d'avoir cette qualité en anglais donc il n'est pas dans le collège de quartier, on l'a mis dans une école spécifique pour se dire voilà on va essayer de faire en sorte qu'il soit à un niveau correct.

Il en va de même pour MA7 : après que l'enfant a acquis l'anglais par le biais de l'au-pair en famille, les parents ont décidé de changer l'enfant d'école afin d'y recevoir l'anglais « dispensé par des professeurs de langue maternelle anglaise », ceci pour maintenir le plurilinguisme de l'enfant. Le discours de MA3 montre également la priorité accordée à la langue première de l'enseignant plutôt qu'à sa formation professionnelle. Au sujet de l'éventualité de recruter un étudiant américain volontaire pour assurer gracieusement l'enseignement de l'anglais dans la classe de son enfant, MA3 précise : « c'est vrai que c'est pas des professionnels mais c'est quand même mieux que huit heures d'anglais avec une instit française ».

Le second sous-thème relatif aux enseignants concerne le manque de formation en langues des enseignants du premier degré. Alors que l'enseignement des langues dans le premier degré fait partie des programmes d'enseignement, les participants, dans leurs discours, déplorent une formation inadaptée et insuffisante, comme le suggèrent ces extraits d'entretiens : « des profs dans le primaire par exemple qui ne sont pas forcément trop capables » (MA4), « ils ne sont pas formés à ça, ils parlent pas anglais, ils baragouinent » (MA7), « je pense que faire huit heures de formation à un instituteur pour enseigner l'anglais, ça n'a aucun sens » (MA3).

Comme je viens de l'exposer, l'analyse transversale des discours relatifs à l'enseignement des langues montre des représentations majoritairement négatives. Afin d'approfondir cette analyse et d'établir un éventuel lien entre les représentations et les stratégies scolaires, j'ai souhaité procéder à une analyse individuelle des entretiens menés

avec les familles du corpus ayant un enfant en âge d'être scolarisé et bénéficiant d'un enseignement des langues à l'école.

Le Tableau 2 décrit les langues utilisées en famille, le type d'établissement fréquenté par les enfants au moment des entretiens semi-dirigés, le modèle d'enseignement de l'anglais choisi ainsi que le dispositif d'apprentissage complémentaire à l'école éventuellement sélectionné ?.

Familles	Langues en famille	Type d'établissement fréquenté au moment de l'entretien	Anglais à l'école	Modèle d'enseignement de l'anglais	Dispositif complémentaire à l'école
FA1	français, anglais	École internationale privée	OUI	Bilingue	
FA2	XXX	XXX	XXX	XXX	
FA3	français, anglais, espagnol, chinois	École publique	OUI	Extensif	<i>British Council</i>
FA4	français, anglais	École publique (enfant 1)	NON		
FA5	français, anglais	École privée	OUI	Extensif	
FA6	français, anglais	École anglaise d'immersion*	OUI	Immersion (anglais)	
FA7	français, anglais	École privée	OUI	Bilingue anglais-français**	
FA8	français, anglais	École internationale publique	OUI	Bilingue anglais-français	
FA9	XXX	XXX	XXX	XXX	
FA10	français, anglais, allemand	École publique	NON		

FA11	français, anglais	École publique	NON		
------	----------------------	----------------	-----	--	--

Tableau 2. Langues en famille et enseignement de l'anglais dans les 11 familles

*créée par la famille, école ayant le statut d'association selon la loi de 1901

** MA7 évoque les « classes d'anglais pour anglophones » pour faire référence au modèle d'enseignement de l'anglais

XXX sans enfant

4.2. Modèles d'enseignement de l'anglais sélectionnés par les familles et analyse individuelle des représentations du plurilinguisme

Parmi les 11 familles ayant participé aux entretiens semi-dirigés, 6 d'entre elles ont un enfant bénéficiant d'un enseignement de l'anglais à l'école. Les données figurant dans ce tableau montrent que sur ces 6 familles, 4 choisissent un modèle d'enseignement de l'anglais qui n'est pas un modèle extensif : il s'agit d'un modèle bilingue (n=3) ou d'un modèle immersif (n=1). Pour la famille 3, c'est un dispositif complémentaire à l'enseignement extensif de l'anglais qui a été mis en place par le biais d'une inscription aux cours privés dispensés par le British Council, après avoir opté pour un enseignement bilingue.

Je souhaite décrire ci-dessous l'analyse individuelle des entretiens semi-dirigés menés avec ces 6 familles, afin de montrer le lien existant entre les représentations parentales de l'enseignement des langues et du bi/plurilinguisme d'un côté et le choix d'un modèle d'enseignement de l'anglais pour l'enfant d'un autre côté.

4.2.1. MA1 : école internationale privée

Dans la famille 1, l'enfant est scolarisé en école maternelle, dans une école internationale.

Dans le discours de MA1, le plurilinguisme apparaît comme parfait et indissociable du modèle idéalisé que représente le locuteur « natif ». Pour MA1, la compétence plurilingue se définit par l'absence d'un accent qui marquerait l'altérité, par la spontanéité dans le passage d'une langue à une autre ainsi que par la double culture. L'anglais de « référence » est une langue considérée comme provenant de Grande Bretagne et c'est la variété d'anglais vers laquelle la famille s'est dirigée comme l'explique MA1 dans l'entretien :

MA1 : moi ce que je voulais c'est que ma fille parle un anglais pur vous voyez

ENQ : et l'anglais pur alors c'est quoi ?

MA1 : oui c'est une très bonne question effectivement. Donc aujourd'hui nous on est partis dans un modèle britannique.

Dans le discours de MA1, il est fondamental que l'enfant puisse acquérir des compétences en anglais égales à celles en français. MA1 recherche un modèle d'enseignement qui vise à un équilibre entre les deux langues : le français et l'anglais. Lorsqu'elle fait référence aux enseignements qui sont dispensés au moment de l'entretien semi-dirigé dans l'école internationale et ceux pour l'année scolaire qui s'annonce, MA1 exprime l'équilibre entre les deux langues, en expliquant que le modèle d'enseignement permettra « une approche plus équitable ». Lorsque MA1 s'exprime sur son expérience avec l'apprentissage des langues, elle mentionne l'inefficacité des années d'apprentissage de l'anglais.

En outre, MA1 est insatisfaite de l'enseignement/apprentissage extensif des langues : elle précise en effet dans l'entretien semi-dirigé que ce modèle d'enseignement dans les établissements publics ne correspond pas à sa représentation d'un enseignement/apprentissage efficace, qu'il s'agit d'un modèle « insuffisant » et qu'elle souhaitait, ainsi que l'autre parent, « aller plus loin » que le modèle extensif grâce à un enseignement bilingue. Enfin, ce participant précise que l'objectif premier d'un enseignement bilingue est d'utiliser la langue à des fins de communication. Dans son discours, MA1 explique qu'il est peu important pour elle que son enfant acquière des connaissances à l'écrit dans la langue cible qu'est l'anglais ; le plus important est que l'enfant utilise cette langue à l'oral et qu'il y soit donc exposé davantage que dans le cadre de l'enseignement extensif.

4.2.2. MA3 : école publique avec dispositif complémentaire à l'école (*British Council*)

Dans la famille 3, les enfants ont été scolarisés dans une école internationale privée à leur retour d'expatriation. Le principal objectif était de maintenir l'anglais et l'espagnol chez les deux enfants, les langues qu'ils avaient acquises à l'étranger dans le cadre d'un enseignement bilingue.

MA3 a ensuite fait le choix de ne plus scolariser ses enfants dans l'école internationale fréquentée à leur retour en raison de ses propres valeurs éducatives parentales qu'elle considérait en opposition avec les valeurs élitistes des écoles internationales. Le choix s'est donc porté sur une école publique tout en conservant la présence de l'au-pair anglophone en famille et en ajoutant des cours privés au *British Council* pour maintenir le plurilinguisme des enfants. Pour ce participant, le plurilinguisme ne peut exister que s'il est accompagné de la maîtrise du français en France. Aussi, la famille a choisi de déménager pour scolariser les enfants dans un établissement scolaire français public ayant obtenu de très bons résultats afin d'y garantir les apprentissages du français, que MA3 reconnaît être une nécessité en France.

Dans cette famille, plusieurs stratégies ont été mises en place : les parents, qui parlent anglais et espagnol avec les enfants, l'au-pair anglophone et le *British Council* pour compenser le modèle extensif d'enseignement des LVE (langues vivantes étrangères) à l'école publique. Un nouveau déménagement devrait permettre à l'aîné des deux enfants de retourner dans une école internationale. Cependant, si le cadet devait être scolarisé dans un modèle qui n'est pas bilingue, alors MA3 explique qu'elle poursuivra la stratégie de

l'au-pair : « et s'il le faut je prendrai une jeune fille au-pair anglophone à la maison pour accompagner ENF2 pour les quatre années où elle fera un mauvais anglais à l'école ».

4.2.3. MA5 : école privée avec enseignement extensif

L'un des enfants de MA5 est scolarisé dans un établissement privé qui propose une section internationale. Toutefois, il est inscrit dans une classe bilingue anglais-allemand. Le choix s'est porté sur un établissement dans lequel des enfants anglophones sont également scolarisés. Ce choix rend possible les échanges entre l'enfant et des locuteurs anglophones -ou d'autres- et donc une exposition à l'anglais pour l'enfant que MA5 considère supérieure dans l'établissement sélectionné, d'autant plus que MA5 est l'unique référent pour l'anglais en famille. Le modèle d'enseignement sélectionné par la famille pour l'aîné est donc un modèle extensif.

MA5 a une représentation positive de l'enseignement des langues qui permet une formalisation nécessaire des apprentissages. Toutefois, l'analyse de l'entretien semi-dirigé réalisé avec MA5 a permis de révéler que l'importance de la qualité des enseignements de langues était fondamentale dans son discours. Par ailleurs, elle a opté pour un enseignement extensif des langues dans un établissement scolaire privé mais en privilégiant un environnement anglophone pour son enfant. Pour MA5, l'enseignement de l'anglais permettra à ses enfants de formaliser les connaissances acquises par le biais de la stratégie une personne/une langue en famille. En outre, MA5 précise que la stratégie de communication mise en place depuis la naissance de chaque enfant lui permettra de « se délasser d'un apprentissage réel » à l'école sans toutefois exclure la nécessité pour l'enfant de travailler sérieusement dans ses apprentissages.

4.2.4. MA6 : petite école d'immersion

MA6, s'apercevant qu'aucun enseignement bilingue n'existait dans les alentours de son lieu de résidence et parce qu'il s'est trouvé que la fille au-pair était institutrice, a décidé de créer une « petite école d'immersion ». Pour MA6, l'enseignement extensif ne permet pas de mener au plurilinguisme des élèves selon le vécu qu'elle en a de sa propre expérience à l'école.

Dans son discours priment l'importance d'un enseignement exclusivement en anglais pour favoriser l'apprentissage/l'acquisition précoce des langues et l'importance d'un accès à des modèles d'enseignement bilingue pour tous. C'est la raison pour laquelle cette école, proposant des enseignements en anglais, a le statut d'association et qu'elle est donc beaucoup moins onéreuse qu'une école internationale : « d'une part c'est moins cher et d'autre part c'est purement anglais, et en plus, c'est pas du business ». C'est également la raison pour laquelle elle ne se dirige pas vers des écoles internationales pour les choix à réaliser dans le cadre de la scolarité obligatoire. Ses valeurs d'un enseignement à destination de tous les élèves l'écartent donc de toute école internationale, qu'elle considère élitiste comme MA3. MA6 souhaiterait en effet que le modèle bilingue soit plus répandu et accessible à tous les élèves :

sinon c'est pas parce que j'avais un intérêt particulier pour leur les écoles internationales ou l'international, qui plutôt me dégoûtent d'ailleurs par le côté piège à fric, quand on voit les frais de scolarité [...] enfin moi ce que j'aimerais c'est que ce soit quelque chose qui existe mais de façon plus ouverte et que ce soit pris en charge par l'état.

Aussi, ses enfants atteignant l'âge requis pour la scolarité obligatoire, MA6 a recherché des établissements prêts à porter son projet de classe bilingue. Le seul établissement d'enseignement volontaire pour instaurer des classes bilingues est un établissement privé, ce qui pose des difficultés pour des questions idéologiques pour elle. Seul un projet solide et pertinent parviendrait à convaincre MA6 d'inscrire ses enfants dans un établissement privé, l'amenant à privilégier le modèle d'enseignement bilingue de l'anglais au détriment de ses valeurs idéologiques avec ses enfants.

4.2.5. MA7 : école privée avec enseignement bilingue

MA7, sur les conseils de la fille au-pair qu'elle avait recrutée pour son enfant, a fini par scolariser son enfant dans un autre établissement, un établissement fréquenté par des élèves anglophones. L'une des raisons formulées est l'importance de l'environnement linguistique et donc le souhait d'exposer davantage l'enfant à l'anglais et la volonté qu'il communique avec des enfants anglophones de son âge.

Dans le discours de MA7, le thème du locuteur natif est important et participe à la représentation qu'elle a d'un meilleur enseignement des langues. C'est la présence d'autres enfants anglophones qui a en partie motivé le choix pour cette école, où l'anglais est enseigné dès la maternelle par des enseignants anglophones.

Le modèle dans lequel l'enfant est scolarisé est un modèle bilingue et n'y accèdent que les enfants sélectionnés qui ont un niveau suffisant en anglais, comme cela a été le cas pour l'enfant de cette famille. Le choix du modèle d'enseignement pour la future entrée au collège n'est pas encore fixé au moment de l'entretien. En effet, plaçant l'enfant au cœur des décisions relatives aux langues à l'école, MA7 n'exclut pas un enseignement extensif dans le futur. La raison formulée est que l'objectif n'est pas que l'enfant devienne bilingue mais qu'il maintienne ce bilinguisme, acquis essentiellement par le biais de l'au-pair dont la présence serait maintenue si l'enfant suivait des enseignements qui ne sont pas bilingues. La seconde raison mise en avant est le fait que l'enfant pourrait exceller dans une discipline : l'anglais.

4.2.6. MA8 : école internationale publique

Pour MA8, les enfants des employés de l'entreprise pour laquelle travaille le père sont quasiment systématiquement inscrits dans une école internationale privée.

Dans le discours de MA8, c'est l'expérience vécue avec les deux autres enfants qui ont permis de nourrir ses réflexions quant aux possibles stratégies à mettre en place : la stratégie de communication une personne/une langue en famille, assurée par la mère, et la stratégie scolaire d'un enseignement bilingue. Aussi, le thème du nécessaire équilibre des langues dans un contexte francophone comme celui de la France est primordial dans l'entretien avec MA8. Ce participant est en effet conscient de l'impact que la langue de

l'environnement, le français, a pu avoir sur les compétences plurilingues de ses deux premiers enfants. Voici comment MA8 l'explique :

MA8 : disons je l'ai vécu avec ma fille donc c'est un petit peu plus facile avec ENF3

ENQ : d'accord, c'est du connu quoi.

MA8 : oui.

ENQ : hum hum.

MA8 : et je connais les risques.

ENQ : qui sont ?

MA8 : ben la domination d'une langue par rapport à l'autre et le fait qu'il faut en permanence faire attention à appuyer sur l'une ou surélever l'autre pour essayer de faire en sorte que les deux progressent à peu près en même temps.

Compte tenu de ces difficultés passées, MA8 est consciente de la nécessité d'être exposé à l'anglais autant que faire se peut. En ayant parlé anglais au cadet (ENF3) depuis sa naissance et ayant arrêté de travailler pour s'en occuper jusqu'à ce qu'il rentre en maternelle, c'est l'école internationale qui permet cet équilibre entre les langues en proposant 50% des enseignements dans chacune, l'anglais et le français, maintenant que l'enfant passe ses journées en dehors de la famille.

En outre, la représentation d'un enseignement accessible à tous, et donc par le biais des établissements d'enseignement public, est importante dans l'entretien. En effet, le public permet de s'adresser à tous les élèves, quelle que soit leur origine et quel que soit leur niveau. MA8 estime que la langue ne devrait pas être synonyme de sélection, comme elle l'est pourtant dans les écoles internationales selon elle. Cela explique en partie pourquoi MA8 a choisi d'inscrire son cadet dans une école internationale publique qui venait d'ouvrir.

Enfin, je souhaiterais évoquer le cas du second enfant de cette famille, qui a acquis l'anglais aux États-Unis lors de l'expatriation de la famille. Après avoir été scolarisé dans une école internationale privée en France, il a par la suite décidé (de lui-même compte tenu de son âge) d'intégrer un établissement privé en optant pour l'anglais en section européenne, donc toujours « une forme d'enseignement bilingue » (Hélot, 2016 : 373) de type EMILE, après avoir validé ses acquis par le biais des divers diplômes et certifications en anglais dans l'école internationale où il était scolarisé.

En ce qui concerne les familles n'ayant pas encore d'enfants (n=2) et les familles dont les enfants ne sont pas encore concernés par l'enseignement obligatoire des langues, les parents envisagent également un modèle d'enseignement bilingue. Il s'agit pour eux d'un enseignement idéal qui permettrait à l'enfant de devenir plurilingue tel qu'ils se représentent le plurilinguisme.

Conclusion

Concernant les représentations sur l'enseignement des langues en France, les participants ont majoritairement des représentations négatives, en partie basées sur l'expérience des parents en tant qu'élèves, ce qui confirme ce que j'ai montré par ailleurs (Bouchés-Rémond-Rémont, 2014).

Il apparaît que le modèle d'enseignement sélectionné dans la majorité des familles du corpus est un modèle bilingue, même à minima (Hélot, 2016). C'est également le modèle envisagé par les familles sans enfants (n=2) ou par une autre famille (FA4) dont les enfants ne bénéficient pas encore d'un enseignement des langues. L'une des raisons majeures est le fait que ce modèle est associé à une plus grande efficacité pour réaliser le désir de plurilinguisme du parent chez l'enfant.

L'analyse individuelle des entretiens semi-dirigés menés avec les 6 familles ayant un enfant bénéficiant d'un enseignement de l'anglais à l'école montre que les représentations parentales influencent le choix du modèle d'enseignement de l'anglais. Par exemple, c'est la représentation d'une plus grande efficacité du modèle bilingue qui oriente le choix de certaines familles. Toutefois, lorsque celui-ci est sélectionné, il apparaît que l'importance des valeurs éducatives des parents entre également en considération dans, cette fois, le type d'établissement sélectionné. Ainsi, certaines familles se tournent vers des établissements d'enseignement public proposant un modèle bilingue alors ouvert à tous les enfants. C'est le cas de la famille 8 qui n'a pas hésité à quitter l'établissement privé dans lequel l'enfant était scolarisé pour intégrer un établissement public. La famille 3, quant à elle, a rejeté l'élitisme du modèle bilingue choisi jusqu'alors. C'est en partie la raison pour laquelle la famille a décidé de retourner dans un établissement public où l'enseignement des langues est extensif et d'inscrire les enfants au *British Council* pour poursuivre l'apprentissage de l'anglais. Enfin, la famille 6, a pu profiter du fait que les enfants n'avaient pas encore l'âge requis pour la scolarité obligatoire pour scolariser les enfants exclusivement en anglais dans une structure spécifiquement mise en place par la famille. Les démarches entreprises par la mère pour rechercher un établissement d'enseignement public proposant un modèle d'enseignement bilingue témoignent de l'importance de ses valeurs éducatives et du rejet de l'élitisme de ces modèles.

Ces choix de modèle d'enseignement bilingue dépendent également de la présence de ce modèle dans l'offre d'enseignement proposée dans le secteur de résidence de la famille : les participants des familles 4 et 6 font par exemple remarquer que les établissements qui les intéressent sont géographiquement trop éloignés. En outre, le choix dépend des ressources des parents (Sellenet, 2012) : plus de la moitié des participants explique que scolariser les enfants selon un modèle bilingue est onéreux et que cela requiert des sacrifices financiers pour la famille, d'autant plus lorsqu'il ne s'agit pas d'un modèle bilingue à minima. .

Enfin, l'investissement, financier, logistique et personnel à l'œuvre dans les démarches entreprises par les parents afin de rechercher et de mettre en place des stratégies scolaires témoignent de représentations tenaces et d'une volonté forte. C'est ce que Haque

(2012 :175) souligne également en expliquant qu'« il faut [...] avoir une très forte conviction linguistique pour s'opposer à l'idéologie monolingue de la France ».

Bibliographie

- Abric, J.C. (Ed.). (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bailly, S. (2011). Teenagers Learning Languages Out of School: What, Why and How Do They Learn? How Can School Help Them? In : P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language Classroom*, Basingstoke : Palgrave MacMillan, 119-131.
- Bouchés, A. (2017). *La transmission de l'anglais dans des familles francophones : politiques linguistiques familiales et représentations*. (Thèse de doctorat). Sciences du langage. Université de Strasbourg.
- Bouchés-Rémond-Rémond, A. (2014). Family language policy and the English language in francophone families in France: A focus on parents' reasons as decision-takers. In : K. Horner, J.-J. Weber & I. De Saint-Georges (Eds.), *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 205-220.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Canagarajah, A. S. (2008). Language Shift and the Family: Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 143-176.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec, *Language Policy*, 8(4), 351-375.
- Haque, S. (2012). *Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*. (Thèse de doctorat). Linguistique. Université de Grenoble.
- Harding-Esch, E. & Riley, P. (1986). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, C. (2016) Les sections internationales et les sections de langues européennes et orientales. Dans : C. Hélot & J. Erfurt (Dir). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 371-385.
- Héran, F. et al. (2005). Histoires de familles, histoires familiales. Les résultats de l'enquête Famille de 1999. In : C. Lefèvre & A. Filhon (Dir). *La dynamique des langues en France au fil du XX^{ème} siècle*, Paris : INED, 505-512.
- King, K. & L., Fogle (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on FLP for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(6), 695-712.
- RERS (2016). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : MEN-DEPP. Récupéré de

<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>. [Page consultée le 3 août 2017.]

- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Moin, V. et al. (2013). The Role of Family Background in Early Bilingual Education: The Finnish-Russian Experience. In: M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht: Springer, 53-82.
- Okita, T. (2001). *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2011). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palviainen, A. & Boyd, S. (2013). Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families. In: M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht: Springer, 223-248.
- Piller, I. (2001). Private Language Planning: The Best of Both Worlds? *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Schwartz, M. & Verschik, A. (2013). Introduction to the Edited Volume. Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. In: M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht: Springer, 1-20.
- Schwartz, M. et al. (2013). Parents' Choice of a Bilingual Hebrew-Arabic Kindergarten for the Children. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht : Springer, 23-51.
- Sellenet, C. (2012). Représentations et stratégies parentales face à l'école. Entendre la voix des acteurs faibles. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 49-64.
- Simon, D-L. (2016). Dispositifs bilingues des sections internationales, européennes et orientales : creuser pour une éducation plurilingue et interculturelle? In : C. Hélot & J. Erfurt (Eds.), *L'Éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 347-354.
- Slavkov, N. (2017). Family Language Policy and School Language Choice: Pathways to Bilingualism and Multilingualism in a Canadian Context. *International Journal of Multilingualism*, 14 (4), 378-400.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.