

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (555)

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE - LINGUISTIQUE

Présentée et soutenue publiquement par

ALICE FIORENTINO

Le 15 novembre 2018

Thèse dirigée par **ERIC CASTAGNE**

USAGES OPÉRATIONNELS DE L'INTERCOMPRÉHENSION DANS UNE EUROPE MULTILINGUE : POUR FAVORISER LA MOBILITÉ ET L'INCLUSION

JURY

Mme Dominique Macaire,	Professeur,	Université de Lorraine,	Président
M. Eric Castagne,	Professeur,	Université de Reims Champagne-Ardenne,	Directeur de thèse
Mme Véronique Castellotti,	Professeur,	Université de Tours,	Rapporteur
M. Anthony Pym,	Professeur,	University of Melbourne,	Rapporteur
Mme Françoise Canon-Roger,	Professeur,	Université de Reims Champagne-Ardenne,	Examineur



Remerciements

*"sans un mirage, aucune caravane ne se mettrait en route ;
mais s'étant mise en route, aucune caravane n'atteindra son mirage"
(Desroche, Henri Sociologie de l'espérance, 1973)*

Cette thèse de doctorat représente l'accomplissement d'un projet personnel dont mirage m'a accompagnée pendant très longtemps et bien avant que j'arrivais à Reims. C'est avec beaucoup de fervor que j'ai entamé ce projet et c'est le même fervor qui a toujours soutenu mes efforts pendant ces ans de recherche.

Mes remerciements vont d'abord aux deux personnes qui ont rendu possible mon travail de thèse : Eric Castagne, mon directeur de recherche et Machteld Meulleman. Je tiens à remercier Eric Castagne pour la disponibilité avec laquelle il m'a accueillie à Reims, pour avoir montré toujours une attitude amicale et chaleureuse, en dépit de son rôle. C'est grâce à son solide intérêt pour l'intercompréhension que je me suis rapprochée à ce sujet et que j'ai appris à en comprendre les spécificités. Je dois remercier aussi Machteld Meulleman pour m'avoir donné la possibilité de faire partie d'un projet fascinant comme MIME, auquel je dois beaucoup à la fois en termes professionnels et personnels. Ma présence à l'URCA a tiré parti énormément de mon rencontre avec Françoise Canon-Roger et les autres membre du séminaire LV qui ont représenté une occasion précieuse pour partager mes premières pistes de recherche avec des chercheurs experts.

Je tiens à remercier sincèrement François Grin, coordinateur du projet MIME et, dans ce cadre, plus particulièrement Virginie Mamadouh, Anthony Pym, Kirsten Leufgen et Marija Omazic pour m'avoir accompagnée durant certains moments difficiles et pour m'avoir permis de collaborer dans les meilleures conditions possibles au projet. Ma profonde gratitude va également à mes inestimables compagnons d'aventure : Marco, Filippo, Elisa, Nesrin, Chris, Nune, Roisin, Melanie, et Torsten. Vous avez fait toute la différence.

Ces quatre ans de recherche et de vie n'auront pas été les mêmes sans certaines personnes avec qui j'ai pu partagé tous les moments de bonheur, découragement, colère et satisfaction. Miwa, pour le samedi au Boulingrin, les voyages Reims-Paris, les journées d'étude à la BNF.

Amelie, pour avoir frappé à ma porte et avoir été juste la voisine parfaite. Irene, pour ta beauté, ta grâce et notre complicité. Finalement, Katerina, tu sais déjà tout, mais aucun bombolone pourra jamais exemplifié tout ce que tu as représenté pour moi.

Le remerciement plus important va à ma famille. A mes parents et a Francesco qui ont toujours instillé en moi la passion pour la connaissance et la confiance nécessaire pour pouvoir poursuivre mes intérêts et sans laquelle présence permanente je ne serais pas la même personne que je suis aujourd'hui. A ma soeur et à toute la famille Heller qui m'a toujours montré une affection profonde et qui m'a fait le plus beau cadeau en étant présente le jour de ma soutenance. Finalement, un remerciement special va a Adolfo qui, en m'encourageant toujours avec son enthousiasme infatigable pour la vie et son amour, m'a tout simplement rendue une personne meilleure.

"Mais s'étant mise en route, aucune caravane n'atteindra son mirage" ... si le mirage d'une thèse était un beau mirage, son accomplissement c'est encore mieux !

Sommaire

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES.....	12
1. Les contacts entre différentes langues et leurs locuteurs dans les espaces mobiles : le multilinguisme et le plurilinguisme	13
1.1. La relation entre langue et territoire.....	15
1.2. La rencontre multilingue dans l'expérience migratoire.....	20
1.3. L'harmonisation des différentes langues au sein des contextes multilingues	31
2. L'intercompréhension en tant que stratégie de communication multilingue.....	42
2.1. L'intercompréhension dans une perspective diachronique : histoire et terminologie du phénomène	42
2.2. Un aperçu de la diffusion de l'intercompréhension : les régions et les contextes de son usage.....	46
2.3. Une perspective pragmatique sur l'intercompréhension : les caractéristiques de son usage	51
2.4. Une perspective sociolinguistique et pragmatique : les facteurs favorables et non favorables pour l'adoption de l'intercompréhension	58
2.5. Une perspective psycholinguistique : l'asymétrie communicative.....	65
3. La problématique de la communication familiale	71
3.1. L'influence des parents sur le développement linguistique de l'enfant	73
3.2. La communication familiale multilingue	77
3.3. La communication familiale en milieu adoptif	84
3.4. La communication asymétrique et le recours à l'intercompréhension dans la construction de la communication familiale	89
4. La construction de la problématique de la recherche personnelle.....	96
DEUXIÈME PARTIE : DEMARCHES EMPIRIQUES, METHODOLOGIE ET ANALYSES DES DONNEES.....	101
5. Démarche et méthodologie	102
5.1. Le choix du cadre institutionnel des enquêtes	102
5.2. Le choix stratégique de la méthodologie	107
5.3. Le corpus transversal	113
5.4. Le corpus longitudinal	122

6. Retour sur expérience.....	134
6.1. Les modalités de restitution	134
6.2. Corpus transversal : dépouillement des données qualitatives	137
6.3. Corpus longitudinal : l'observation interactionnelle	179
TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION GENERALE.....	270
7. L'intercompréhension en tant que stratégie de communication et de médiation dans un contexte multilingue et mobile : rappel des résultats principaux.....	271
7.1. La complémentarité des stratégies plurilingues dans l'expérience de mobilité	278
7.2. L'asymétrie communicative : s'exprimer en langue source et comprendre la langue de l'autre.....	286
7.3. La pratique de l'intercompréhension.....	299
8. Conclusions et perspectives.....	315
RÈGLES DE TRANSCRIPTION	319
BIBLIOGRAPHIE.....	320
INDEX THÉMATIQUE.....	342
INDEX DES TABLEAUX.....	344
INDEX DES FIGURES	346
TABLE DES MATIÈRES.....	348
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE.....	352
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE LINGUISTIQUE.....	357

INTRODUCTION

Durant les dernières décennies du XXe siècle, l'étude de l'intercompréhension a fait l'objet de nombreuses recherches scientifiques européennes qui visaient à explorer le potentiel de la proximité linguistique dans la compréhension mutuelle des individus au sein des différentes familles de langues. Dans l'élargissement des contacts entre citoyens européens, l'intercompréhension émerge en tant que dispositif de dépassement du cloisonnement linguistique et culturel résultant d'une conception post-nationaliste de l'Europe comme d'un patchwork composé d'unités linguistiques séparées. L'épanouissement scientifique de programmes de recherche européennes comme Eurom4, EuroComRom, Galatea, entre autres, prouve l'importance que la notion d'intercompréhension a revêtue durant les années parallèles à la construction européenne, non seulement en tant que dispositif cognitif d'apprentissage, mais aussi qu'espace de dialogue et de confrontation entre cultures et régions d'Europe, favorisant la prise de conscience des similarités existant entre les langues parlées par leurs membres et sur lesquelles il est possible de faire reposer le dialogue interculturel. En tenant compte des récentes évolutions socio-culturelles auxquelles l'espace européen est soumis et surtout des récents changements politiques ayant découlé des profonds mouvements de migration vers les pays européens survenus au cours de ces dernières années, il semble intéressant de tester le potentiel de l'intercompréhension et de mesurer son champ d'application dans des environnements multilingues et multiculturels spontanés résultant de la mobilité des individus, tels qu'ils peuvent être définis de nos jours.

L'objectif de notre thèse est de mettre à l'épreuve la communication par le biais de l'intercompréhension, tout en considérant les principes clés de son fonctionnement tels qu'ils ont été explorés dans l'enseignement de langues apparentées, à savoir les systèmes de correspondances et de transparences entre les langues en présence, le traitement de l'information et la construction de sens par étapes, le recours à des stratégies métalinguistiques et le développement d'un regard transversal sur les phénomènes linguistiques. L'apport de cette étude est donc l'observation de l'intercompréhension non comme une approche plurilingue de l'enseignement des langues étrangères, mais en tant que phénomène de contact oral entre des locuteurs de langues différentes, tout à la fois apparentées et non apparentées, qui n'ont suivi aucune formation préalable et qui, par conséquent, ne peuvent que recourir à l'intercompréhension, en guise de mode de communication spontané qui leur apporte des avantages communicatifs. Cette recherche, qui a été réalisée dans le cadre du 7ème projet de recherche *MIME – mobilité et inclusion dans une Europe multilingue* – propose donc un double changement de paradigme par rapport à l'étude de l'intercompréhension connue jusqu'à présent : d'abord, comme nous l'avons déjà dit, elle propose de l'observer non plus

exclusivement comme une approche d'enseignement linguistique, mais aussi en tant que mode de communication. De plus, elle nous propose aussi d'appliquer à la langue orale les principes d'intercompréhension, normalement adoptés pour la langue écrite. Par ailleurs, nous nous proposons de considérer comment l'intercompréhension orale peut émerger non plus dans des contextes multilingues stables, mais aussi marqués par la mobilité, à savoir lors de rencontres entre des individus ayant des origines et des répertoires linguistiques différents, qui doivent se mettre d'accord sur un mode de communication commun afin de parvenir à se comprendre autour d'un objectif commun.

Dans cette étude, le terrain d'essai de la communication par intercompréhension sera la communication familiale multilingue que nous avons considérée comme un environnement propice au développement de cette pratique de communication. En effet, selon de nombreuses études consacrées aux familles plurilingues (Fogle, 2012 ; Lanza, 1997), ces dernières représentent un environnement qui est, en principe, hautement coopératif et sensible à la négociation linguistique de par la typologie des relations qui s'y développent. Nous considérons en particulier la communication au sein des familles adoptives, notamment de ces familles ayant adopté un enfant dans un pays autre que celui d'origine des parents, et qui se caractérisent par une forte nécessité d'établir des relations affectives à partir de répertoires linguistiques et culturels divergents. L'hypothèse de la présence de l'intercompréhension dans une situation de contact comme le milieu familial (adoptif) est confirmée par un certain nombre d'études antérieures, qui présentent le recours à un mode asymétrique comme une option communicative possible reflétant le caractère multilingue de la famille.

Il convient d'envisager que, dans l'environnement familial multilingue qui fait l'objet de notre recherche de terrain, les acteurs sont engagés dans des processus participatifs qui ne constituent pas des finalités en elles-mêmes, mais qui impliquent une évolution, voire parfois une transformation stable de l'identité culturelle et des répertoires linguistiques des familles. Nous pouvons véritablement identifier dans le profil culturel et linguistique des membres des familles adoptives un « avant » et un « après » l'expérience adoptive, indépendamment du fait qu'ils aient plus ou moins appris la langue de leur interlocuteur. C'est pour cette raison qu'il convient de mettre les comportements linguistiques des participants en relation avec l'expérience de mobilité et notamment avec la rencontre de l'enfant qui constitue un pivot dans le déroulement de leur expérience. L'analyse du discours des participants correspond dans cette étude à la nécessité d'observer la manière dont cette expérience façonne la communication des participants et au moyen de quels dispositifs discursifs les membres des familles adoptives contribuent à la construction collective du sens à partir des ressources linguistiques préalables à cette rencontre et à celles acquises durant la toute première expérience adoptive.

Dans cet ouvrage, la discussion tournera autour de certaines notions-clé qui nous aideront à contextualiser cette nouvelle perspective de recherche portant sur l'intercompréhension dans le milieu de référence.

En premier lieu, notre observation de terrain se focalisera sur la *spontanéité* des processus communicatifs qui émergent des pratiques linguistiques de locuteurs allophones dans un contexte de mobilité comme celui de la mobilité à des fins adoptives. Cette mobilité constitue une double mobilité, c'est-à-dire qu'elle renvoie, dans un premier moment, à la mobilité à court terme des parents adoptifs vers le pays d'origine de l'enfant allophone qu'ils souhaitent adopter et dans un second moment, la mobilité sur le long terme de l'enfant adopté qui vient vivre dans le pays d'origine des parents. L'observation des comportements linguistiques des parents et des enfants ne prévoit pas une approche normative des choix linguistiques, mais représente au contraire une approche de type descriptif qui prend également en compte les motivations et les idéologies sous-tendant les tendances observées. En donnant la priorité à la notion de *spontanéité* nous nous référerons à l'intercompréhension en utilisant l'expression « mode de communication » parallèlement à celle de « stratégie de médiation », terminologie préconisée par le projet MIME. Le terme « stratégie » sera utilisé dans notre étude non exclusivement dans les cas où l'adoption d'un mode de communication comme l'intercompréhension est envisagée à l'avance par les participants, mais surtout en guise de terme renvoyant à un moyen de résoudre un problème de communication impliquant plus d'une langue (Pym, 2018). A ce sujet, nous considérerons également dans cette étude la notion d'*alignement interactionnel* (Bahtina, 2013) dans une communication asymétrique au cours de laquelle chaque locuteur, ne possédant pas une maîtrise avancée de la langue de l'autre, communique avec lui en passant par sa propre langue source. Dans cette étude, l'alignement interactionnel sera donc pris en compte en tant que mécanisme général sous-tendant la communication entre les membres des familles adoptives lorsqu'ils essayent de construire une communauté discursive fondée sur le partage d'un référentiel commun.

En second lieu, nous nous pencherons sur les effets des modes de communication adoptés par les individus sur l'*acculturation* de l'enfant dans la langue et dans la culture de ses parents ainsi que sur l'*acculturation* des parents dans la langue et dans la culture de leur enfant. La rencontre interculturelle de deux groupes culturels distincts implique des mouvements d'adaptation réciproque, qui sont mis en place pour pouvoir atteindre le but général de leur communication, qui en l'occurrence réside dans la création de liens familiaux. Cette adaptation se reflèterait tout à la fois sur le plan de l'idéologie et sur celui de l'interaction. Sur le plan de l'idéologie, nous allons examiner le sens que les parents attribuent à l'expérience de la mobilité et les attentes qu'ils ont par rapport aux répercussions que la mobilité peut avoir sur leur vie. Sur le plan de

l'interaction, nous analyserons la façon dont les locuteurs interagissent entre eux et sur le rôle qu'ils attribuent à leur propre langue source et à la langue de leur interlocuteur dans la communication.

En troisième lieu, en tant que mode de communication à l'oral, l'intercompréhension sera prise en compte comme l'une des possibles options communicatives émergeant spontanément dans le scénario de mobilité à des fins adoptives et en *complémentarité* avec les trois autres stratégies de médiation considérées dans le cadre du projet MIME, notamment l'interprétariat et la traduction, les technologies de traduction automatique et la lingua franca. On considérera également de façon globale d'autres modes de communication plurilingues possibles répertoriés par nombre d'études antérieures menées dans des contextes de contact de langues, comme l'alternance codique inter- et intraphrasale. L'élargissement de ces études à des scénarios de mobilité peu explorés comme celui à des fins adoptives aidera à considérer les divers schémas d'interaction entre ces modes de communication.

Ce travail se compose de deux parties principales : la première est consacrée aux fondements théoriques mobilisés pour structurer la réflexion et la seconde aborde les démarches méthodologiques et les analyses empiriques. L'organisation de ces deux parties sera présentée dans les paragraphes qui suivent.

La première partie, qui pose les bases théoriques de notre travail empirique, s'articule autour de trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous décrirons la relation existant entre mobilité et pratiques linguistiques, telle qu'elle a été décrite dans les études précédentes. Nous allons nous pencher en particulier sur la manière dont le type d'environnement social et les relations développées au sein d'un groupe linguistique précis peuvent influencer la communication entre ses membres. Nous présenterons ici les diverses formes de communication et les mettrons en relation avec la théorie de l'*acculturation* empruntée aux sciences anthropologiques et psycho-culturelles (Berry, 1997 ; Clanet, 1990). Nous essayerons d'illustrer la manière dont le recours à un mode de communication donné peut refléter la relation sociale existant les membres d'une communauté linguistique, ayant (ou non) des répercussions tout à la fois sur la *parole* et sur la *langue*.

Dans le deuxième chapitre, nous centrerons la discussion sur un modèle d'acculturation que nous qualifierons de « coexistence en parallèle » lors duquel les membres d'une communauté donnée maintiennent chacun un fort sens d'identité lié à la pratique de la langue source et qui débouche sur une pratique de communication asymétrique comme l'*intercompréhension*. Nous

illustrerons la manière dont cette pratique, bien que moins explorée que d'autres, est répandue dans un certain nombre de contextes sociaux, notamment dans des régions multilingues et au sein d'environnements où la convergence vers une langue unique de communication ne constitue pas l'option privilégiée des locuteurs, mais dans lesquels au contraire le maintien des langues sources des locuteurs revêt une importance identitaire et représente une option communicative commune. Afin d'illustrer ce scénario nous énumérerons les facteurs et les caractéristiques du contexte qui amènent les locuteurs qui y participent à mettre en œuvre l'intercompréhension dans le cadre de leurs pratiques communicatives.

Le chapitre 3 présentera l'un des scénarios de communication possibles par le biais de l'intercompréhension, en dépit du fait que son usage dans ce milieu demeure sous exploré, à savoir *le domaine familial multilingue*. A partir d'études qui examinent l'influence des comportements parentaux sur le développement et les pratiques linguistiques des enfants, nous montrerons comment, dans ces dernières, les différentes manières de communiquer entre parents et enfants correspondent à une vision du plurilinguisme enfantin et familial. A ce sujet, une distinction entre familles multilingues issues de couples binationaux et familles multilingues issues de l'adoption internationale sera mise en avant. Bien que dans ces deux cas la manière d'agencer les langues du répertoire familial illustre le rôle attribué à chaque langue par ses membres et se reflète dans la communication familiale, nous argumenterons que l'environnement communicatif des familles adoptives constitue un cadre linguistique plus restrictif.

La deuxième partie de cette thèse est destinée à la présentation de nos deux études de cas.

Dans un premier temps, nous décrirons la méthodologie qui a été utilisée afin de recueillir les données langagières de ces deux corpus et les critères qui furent appliqués pour bâtir le protocole de recherche, réaliser les enquêtes, transcrire les données et encoder le matériau enregistré. Nous expliquerons plus en détail les raisons pour lesquelles, à partir de l'objet d'étude de la recherche et du terrain exploré, il nous a semblé nécessaire de recourir à deux approches différentes. Dans un second temps, nous présenterons les analyses effectuées à partir des deux corpus constituant notre étude et organisés selon une structure que nous appellerons « à pyramide inversée ».

Le premier corpus est constitué de 13 heures d'entrevues semi-structurées menées avec 10 couples de parents adoptifs (à savoir 20 participants, dont 10 mères et 10 pères), réalisées deux ans après l'adoption. Ces entretiens visent à donner une vision d'ensemble de la question de la langue dans le cadre de l'adoption internationale et surtout à proposer un éclairage sur les principales thématiques concernant la communication initiale avec l'enfant, sur les potentiels

modèles d'acculturation conçus au sein de la famille adoptive et sur la description de l'inclusion de l'enfant au sein de la société d'accueil, des potentiels obstacles et des facteurs favorisants.

Le second corpus est constitué de 29 heures d'observation participée et non-participée de 3 familles adoptives, dont les interactions ont été enregistrées pendant la période ayant suivi immédiatement l'adoption de l'enfant. A partir du premier aperçu fourni par le corpus transversal, l'observation directe et ciblée de la communication familiale initiale portera son attention sur les pratiques linguistiques réelles qui permettront de préciser et de décrire la manière dont les conceptualisations de l'expérience adoptive produites *a posteriori* par les parents peuvent concrètement se refléter dans des schémas interactionnels impliquant tous les membres de la famille et, plus important, les enfants adoptés eux-mêmes. Cette seconde phase de recherche s'avèrera également fondamentale pour identifier les moyens communicatifs auxquels les membres des familles adoptives peuvent recourir de manière spontanée et non normative afin d'instaurer la communication la plus adaptée à leurs nécessités, et surtout en vue de vérifier la présence de l'intercompréhension.

Il faut considérer que le fait d'avoir organisé l'enquête selon une structure à pyramide inversée qui intègre une perspective émique, à savoir l'interprétation que les individus donnent de leur comportement lui-même et une autre éthique, c'est-à-dire que l'interprétation proposée par le chercheur des comportements d'un groupe distinct de locuteurs, n'avait pas pour but de trouver des correspondances directes entre ces deux corpus. L'intention était plutôt d'identifier des corrélations et des syntonies parmi deux angles d'observation différents et d'étendre de cette manière la connaissance des pratiques de communication à l'oral de l'intercompréhension dans un contexte familial caractérisé par un taux élevé de diversité linguistique.

Dans la discussion générale les résultats de la recherche seront mis en relation avec les notions théoriques que nous avons exposées dans la première partie. Nous dégagerons trois points essentiels qui représentent l'apport de ce travail de thèse pour le domaine d'étude, à savoir : la complémentarité des stratégies de médiation dans une expérience de mobilité, les motivations qui peuvent conduire les participants aux interactions familiales à s'en tenir à leur langue source en relation avec la langue de l'interlocuteur et la description d'un modèle de communication orale fondé sur le principe de l'intercompréhension classique de type « chacun parle sa langue », en association avec d'autres phénomènes de la langue parlée. Une dernière corrélation qui n'était pas prévue au départ et que nous présenterons en guise de résultat final de la discussion est l'hypothèse de corrélation entre la proximité des langues en présence, le recours à l'intercompréhension en tant que mode de communication et l'évolution de l'acquisition de la seconde langue chez l'enfant.

Compte tenu de l'extrême diversité des contextes auxquels les individus acteurs de mobilité sont confrontés, cette étude ne cherche pas à aboutir à des généralisations concernant l'adoption de l'intercompréhension en guise de mode de communication à l'oral dans un contexte de diversité linguistique pas plus que sa pratique dans un milieu de communication comme celui des familles adoptives. Cette recherche vise plutôt à étendre les horizons de recherche concernant les possibles champs d'application de l'intercompréhension et ses potentiels avantages dans des contextes de diversité linguistique et culturelle.

**PREMIÈRE PARTIE :
FONDEMENTS THÉORIQUES**

1. Les contacts entre différentes langues et leurs locuteurs dans les espaces mobiles : le multilinguisme et le plurilinguisme

Au cours des dernières décennies, la mobilité globale des personnes a augmenté de manière exponentielle la diversité des rencontres, en changeant profondément la nature des relations personnelles dans tout type de domaines privés et professionnels. Les témoignages qui certifient l'expérience des interactions humaines attestent que, de tout temps, les êtres humains ont voyagé et ont été confrontés au multilinguisme en tant que condition, tantôt naturelle, tantôt nouvelle, de dialogue avec d'autres êtres humains. A partir de cette condition intrinsèque, l'homme a développé, tout au long de son histoire, différentes manières de faire face à la variété des façons dont la communication multilingue peut se présenter et aux problèmes qui peuvent découler de la présence de plusieurs langues au sein d'un même environnement. Ces divers mécanismes dépendent largement des relations qui s'instaurent entre les individus, de leur façon d'expérimenter la culture de l'autre et de développer une compréhension interculturelle de l'environnement qui les entoure. En d'autres termes, les pratiques et les processus linguistiques dépendent des interactions des relations sociales, des faits historiques et de l'expansion (ou du redimensionnement) des langues au sein des usages, qui rendent plus ou moins accessible une langue donnée.

Depuis les années 60, l'étude du langage a été grandement affectée par la réflexion théorique qui a sous-tendu le débat postmoderniste et poststructuraliste tout d'abord développé en France, puis aux États-Unis et en Europe et qui a engendré d'importants changements dans les sciences sociales et humaines (Bauman, 1992 ; Angermuller, 2007 ; Blommaert&Rampton, 2011). La « non-clôture et l'hétérogénéité des terrains symbolique et social de la recherche » (Angermuller, 2007, p. 20), l'une des questions majeures soulignées par le débat poststructuraliste, ouvre la réflexion sur la langue aux dynamiques et aux dimensions politiques, historiques et sociales, en tant que composantes du langage et des processus communicatifs. Dans le cadre de cette ouverture, le lien particulier existant entre langage et espace a attiré l'attention de certains linguistes comme Jan Blommaert et Ben Rampton. L'espace devient l'une des variables du discours à enquêter en termes de diversité linguistique, d'interaction et de contraposition entre systématicité et versatilité des situations et processus sociaux. Surtout, la relation entre les pratiques langagières et leur localisation, qui reposait auparavant sur une correspondance biunivoque, se caractérise désormais par une plus grande complexité. Dans les processus sociaux émergeant de l'époque post-moderne, il s'avère possible que des pratiques très différentes émergent dans une même localisation et que, à l'inverse, une même pratique se

propage dans divers lieux. Afin d'expliquer cette propriété de l'espace, des termes comme déterritorialisation sont utilisés afin de décrire des déconnexions - spatialement organisées - entre les pratiques langagières et leurs attributs conventionnels (Rampton, 1998). C'est pour cette raison que, selon Blommaert (2005), dans le cadre de cette déconnexion, les individus peuvent voir réduite leur capacité d'action. En d'autres termes, un changement d'environnement spatial affecterait la capacité des individus à utiliser leurs ressources et compétences linguistiques et leur imposerait des exigences qu'ils risqueraient de ne pas satisfaire, ce qui engendre souvent des problèmes en termes de communication (Blommaert, 2005, p. 198). Suite à cette réflexion sur la déconnexion entre langues, pratiques linguistiques et territoire, il devient crucial de pouvoir observer les processus communicatifs qui ont lieu dans des contextes déterritorialisés. La tradition des anthropologues linguistiques américains, comme Edwar Sapir, Dell Hymes et John Gumperz, entre autres, fournit un travail de pionniers pour pouvoir décrire ces pratiques communicatives. Au centre est placée la production linguistique en tant qu'action et la signification comme un processus de projection et d'interprétation dynamique produit ici et maintenant (Arnaut, Blommaert, Rampton et Scotti 2015, p. 27). Les enjeux de ce processus de déterritorialisation des individus, des langues et des pratiques langagières, découlant de la croissante mobilité, peuvent être observés dans la fluctuante signification connotative des signes (*indexicality*), leur multi-modalité, ainsi que la réflexion sur la langue et la pratique sémiotique (Blommaert et Rampton, 2011).

Dans ce chapitre, nous aborderons la relation entre langue et mobilité sous trois angles différents. Premièrement, nous nous focaliserons sur les notions théoriques qui découlent d'une vision de la langue qui ne se limite pas à être la langue nationale d'une communauté établie, mais qui considère aussi le répertoire linguistique en tant que ressource communicative des individus dans une expérience de mobilité. A titre d'exemple, nous centrons notre perspective sur les potentielles conséquences du contact linguistique entre locuteurs allophones à différentes époques de l'histoire. Le contact linguistique sera mis en relation avec la notion d'acculturation (Berry, 1997) empruntée à la psychologie interculturelle pour enrichir la perspective linguistique et l'intégrer dans une réflexion sur les effets de la migration sur les relations sociales des individus mobiles. Enfin, nous examinons quelques modèles plus récents de multilinguisme national, ainsi que les répercussions de la présence multilingue sur les répertoires individuels dans des environnements stables et sur la mobilité. Ce chapitre vise à offrir des réflexions générales sur la rencontre interculturelle de groupes d'individus allophones dans une expérience migratoire ainsi que sur les répercussions linguistiques qu'elle entraîne.

1.1. La relation entre langue et territoire

Langue et territoire ont toujours été mis en relation, de façon plus ou moins directe. Cependant, cette relation est loin d'être simple, car, tout à la fois, le renvoi exclusif d'une langue à un territoire et son contraire, à savoir le renvoi d'un territoire à une seule langue représentent, la plupart du temps, l'exception plutôt que la règle. En effet, divers auteurs ont observé que, avant le XIXe siècle, dans la grande majorité des sociétés, le multilinguisme était la norme et que, par conséquent, le fait d'entendre différentes variétés vernaculaires parlées dans la rue ou au travail et, au niveau individuel, d'en maîtriser plusieurs, n'inspirait pas de sentiments de méfiance (cf. Braunmüller et Ferraresi, 2003). Kruse (2014) indique que le moment historique où s'impose une équivalence entre une seule langue et une seule nation se situe, après 1789, époque qui voit naître les causes nationales et les problèmes autour de la langue. Au XIXe siècle, la formule « une langue, un peuple, une nation » s'impose progressivement dans différents territoires, pour cimenter des cultures diverses et les inclure dans une société politique unitaire, avec l'ambition de la rendre homogène. Selon Habermas (1995), c'est le concept de *natio*, terminologie remontant à l'étymologie latine « naissance, origine », qui l'emporterait, dans un premier moment, sur celui de *civitas*, « condition de citoyen ». La *natio* représentait une « communauté d'origine ou de provenance, pré-politique, fondée sur des traits communs ethniques ou culturels, tels que la langue, l'histoire, les mœurs et les traditions », tandis que, pour sa part, la *civitas* « renvoyait désormais à une communauté politiquement constituée, à une association de citoyens, source de la souveraineté politique, fondée sur des droits civiques démocratiques » (Courtois, 2000, p. 379). La *natio* se fonderait donc sur l'*ethnos*, tandis que la *civitas* sur la *demos*. Dans la vision de la nation adoptée par les nouveaux états constitués, la langue ne représente qu'un outil au service d'une volonté politique mais, au fil du temps, elle devient un attribut essentiel pour définir la nation, qui, à son tour, devient un attribut essentiel de l'identité de l'individu, au point qu'une grande partie des campagnes, au moment de la création de l'unité nationale au XIXe siècle, par exemple en France ainsi qu'en Italie, se développent autour de la question de la langue (cf. Trabant, 2002). Dans ce cadre, il est peut-être nécessaire de se poser la question suivante : de quelle langue parle-t-on ? Etant donné que le monolinguisme, tel qu'on le connaît aujourd'hui, se renforce seulement après la formation des Etats nationaux, le choix de la langue qui allait devenir la langue nationale devait s'opérer parmi et au détriment de différentes autres options vernaculaires. C'est ce processus, qui, selon Haugen (1966), engendrerait la première distinction fictive entre langue et dialecte, division imposée à l'intérieur de ce qui était, en revanche, un continuum, dont les bords étaient plutôt « dépenaillés et incertains » (p. 922). Cependant, bien qu'une langue devienne une variété de prestige, les autres ne cessent pas d'exister et d'être utilisées. C'est de cette façon qu'une grande partie de

ces variantes vernaculaires demeurent encore aujourd'hui connues sous le nom de dialectes, patois, lettrés, selon qu'elles figurent dans des registres écrits ou une tradition littéraire. De plus, depuis le XXe siècle, et suite aux diverses vagues migratoires, qui se sont succédées au fil du temps, la variation linguistique interne au sein des territoires nationaux est venue croiser l'impulsion de la variation externe, provenant des langues « migrantes ». Dès lors, c'est la coexistence entre les variantes linguistiques non-officielles, la/les langue(s) officielle(s) et les autres langues, éventuellement, présente(s) sur le territoire et issue(s) de la mobilité internationale, qui fait l'objet d'un grand nombre d'études de linguistique depuis les années 1960.

Cette relation est analysée au moyen d'une méthode, l'ethnologie de la communication (Hymes, 1962), qui relève de l'ethnométhodologie, discipline sociologique, créée par Harold Garkinkel au cours des années 1950, représentant une approche de référence utile pour reconnaître les activités sociales dans lesquelles les membres d'une société sont engagés ainsi que les processus interprétatifs de l'action qu'ils mettent en place. Dans cette approche praxéologique, les ethnométhodologues placent au centre de leurs études les pratiques situées, par lesquelles les membres « accomplissent le caractère normal des faits quotidiens » (Holtus, Metzeltin, Schmitt, 2001, p. 198). Au moyen de l'analyse ethnographique, l'action « acquiert un caractère sensé, ordonné et intelligible » (Holtus, Metzeltin, Schmitt, 2001, p. 198), son intelligibilité n'émergeant que localement, raison pour laquelle l'action est considérée comme indexicale et « se structure en se rapportant aux circonstances locales de son déploiement, en s'adaptant au contexte où elle se déroule » (Holtus, Metzeltin, Schmitt, 2001, p. 198). Mondada (2001) fait remarquer que l'ethnographie permet de « mieux identifier le tissu organisationnel au sein duquel prennent sens les 'méthodes' [...] déployées par les membres d'un groupe pour mener à bien leurs tâches, pour prendre des décisions, ou pour accomplir leur travail » (p. 5). En ce qui concerne les usages et les pratiques linguistiques, dans l'ethnographie de la communication, la façon dont les individus recourent à la langue est fortement influencée par la situation dans laquelle ils se trouvent, selon une vision adaptative du comportement humain, indiquant que l'interaction est le résultat de la gestion des ressources qui émergent (cf. Labov, 1972). Selon Dell Hymes, l'initiateur de cette nouvelle approche de la recherche linguistique (1962), les structures de la société se reflètent sur les structures de la communication, le but des chercheurs étant de découvrir et décrire les règles régissant ces structures, notamment le savoir commun de base, les règles et les rituels de communication. En plus de représenter une perspective nouvelle sur la communication et de mettre en évidence certains phénomènes de l'interaction verbale, notamment liés à la dimension sociale de l'être humain, cette approche contribue à faire évoluer la relation entre langue et espace. En effet, dans les études qui suivent cette

approche, l'importance du territoire en tant qu'espace géographique et sa relation avec le langage, sont mis de côté, au profit d'un espace caractérisé et conditionné, plus que par des langues, par des pratiques langagières, partagées dans le cadre d'événements langagiers (« speech events » chez Hymes) et dont les membres d'une communauté ont conscience. Etant donné que la notion et l'existence même de certaines pratiques langagières et conventions communicatives peuvent émerger dans des groupes de différentes tailles, l'observation de ces pratiques apparaît surtout comme un dispositif permettant de comparer diverses communautés.

La notion de communauté linguistique (« speech community » chez Hymes), forgée pour la première fois par John Gumperz en 1968, constitue une catégorie utile pour observer l'usage linguistique au sein de différentes sociétés, transcendant leur collocation territoriale et découlant d'une approche ethnométhodologique. D'après Gumperz, une communauté linguistique est constituée de tout groupe humain, de n'importe quelle taille, caractérisé par des interactions face à face, régulières et fréquentes, entre ses membres, rendues possibles par un corps de signes verbaux, et qui se différencie des autres groupes par l'usage de pratiques différentes, qu'il convient de considérer comme des spécificités linguistiques, notamment des spécificités du parler. La présence de ces spécificités linguistiques est directement liée à l'ensemble des normes sociales existant au sein de la communauté linguistique et l'affiliation de ses membres à cette communauté est liée à leur partage de contraintes et d'options communicatives, régissant un nombre significatif de situations (Gumperz, 1968, p.382). Pour parler des situations communicatives, dans lesquelles sont appliquées les normes linguistiques propres à chaque communauté, Hymes (1972) introduit l'expression *speech event*. Gumperz et Hymes (1972) expliquent que, à l'intérieur de tout événement communicatif, non seulement le partage d'au moins une langue est obligatoire pour parler de communauté linguistique, mais aussi qu'il convient de considérer un mode communicatif comme une modalité standard de communication, face à d'autres options communicatives qui sont moins souvent utilisées et qui en viennent, donc, à être chargées d'une connotation spécifique, dont les participants sont souvent conscients. Un exemple d'application d'une norme linguistique à une pratique langagière bilingue est constitué par l'usage de l'alternance codique, notamment la relation de juxtaposition contiguë de systèmes sémantiques, telle que les destinataires de ces signes complexes soient en mesure de les interpréter en tant que tels (Auer, 1995, p. 116). Par rapport à l'alternance, Gumperz (1989) observe que les échanges bilingues, examinés dans le cadre de ses recherches, montrent que l'alternance codique « n'indique pas nécessairement une connaissance imparfaite des systèmes grammaticaux concernés », mais plutôt qu'elle est révélatrice des stratégies rhétoriques et pragmatiques, utilisées par les bilingues, qui relèvent des « connaissances sous-jacentes que les locuteurs utilisent pour produire un sens » (p. 63).

Ces connaissances « se fondent sur la compréhension abstraite de normes situationnelles qui est la leur et celle de leur public, pour communiquer une information métaphorique sur la façon dont ils veulent que leurs paroles soient comprises » (Gumperz&Hernandez-Chavez 1971 ; Blom&Gumperz 1972). Dans l'approche conversationnelle de ces derniers, dans leur parler, les membres d'une communauté linguistique bi- ou multilingue, peuvent recourir à l'usage concurrent de deux (ou plusieurs) langues dans une finalité discursive, liée à la fonction et au rôle social attachés à chaque langue, à l'intérieur de cette communauté. Il convient de noter que, étant donné que leurs connaissances dépendent de contacts intensifs et d'un réseau communicatif, Gumperz et Hymes font remarquer que les limites d'une communauté linguistique coïncident souvent avec des unités sociales, comme des Etats, des tribus ou des groupes religieux ou ethniques (1972). Cependant, dès lors que les membres partagent la connaissance (soit au niveau productif soit à celui réceptif) des langues de la communauté, la communication devient endolingue, « lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier » (Coste, 2010, p.15).

Bien que la notion de communauté linguistique ait représenté pendant très longtemps l'unité d'observation minimale pour analyser les processus et les pratiques communicatifs, un type de communauté linguistique peut également se former comme le résultat de contacts intensifs, mais discontinus, dans un cadre qu'O'Driscoll (2001) qualifie de plurilinguisme secondaire par opposition au plurilinguisme primaire.

L'un des principaux concepts permettant de distinguer le plurilinguisme primaire du plurilinguisme secondaire est celui de répertoire linguistique :

L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECR, 2000, p. 11)

Dans le cas du plurilinguisme primaire, selon O'Driscoll (2001), « le répertoire linguistique de n'importe quel membre de la communauté linguistique coïncide avec celui des autres membres (si l'un est fluant dans une langue A et B, les autres le sont également). Les considérations instrumentales ne jouent pas de rôle significatif dans le choix linguistique » (page 248). Dans le cas du plurilinguisme secondaire, en revanche, il n'existe pas, forcément,

de chevauchement entre les répertoires linguistiques de ses membres. Par conséquent, les « considérations instrumentales », telles que le profil linguistique des membres, s'avèrent cruciales, dans la mesure où ils doivent établir auparavant « quels choix sont à leur disposition et lesquels sont jugés appropriés » (page 248). De plus, les participants doivent considérer qu'il existe différents niveaux d'expertise par rapport aux langues maîtrisées et tenir compte d'éventuelles asymétries pour pallier à de possibles disparités communicatives.

Dès lors, un type de communauté fondée sur ces caractéristiques diffère d'une communauté linguistique par le focus placé sur la négociation *hic et nunc* des options communicatives, dont les membres peuvent se servir pour communiquer entre eux. Dans le cadre du plurilinguisme secondaire, on parlera de communauté de pratique afin de distinguer ce concept de la définition de la communauté linguistique (speech community). La définition de la communauté de pratique, expression inventée par Penelope Eckert et Sally Mc Connell, en 1992, par rapport à la relation existant entre langage et genre, encourage une vision des interactions entre mobilité et langage, qui s'enracinent dans les pratiques sociales quotidiennes d'une communauté spécifique et qui relèvent d'une action coopérative (Eckert&McConnell, 1992, p. 462). En dehors des relations de genre, on parle de communauté de pratique concernant, par exemple, les institutions et les réseaux sociaux, considérés comme des sites et réseaux mobiles et flexibles, dans lesquels des représentations de groupes émergent, bougent et circulent (Blommaert, 2013, p. 4). Holmes et Meyerhof (1999) définissent ce type de communautés comme un ensemble de personnes qui se réunissent autour d'un engagement mutuel dans une atmosphère ou une entreprise, où les façons de faire des choses, de parler, les croyances, les valeurs et les relations de pouvoir émergent tout au long de cette initiative mutuelle.

En ce qui concerne l'indexicalité des signes dans le plurilinguisme primaire et secondaire, Blommaert et Rampton (2012) font observer que, quand un contexte est amplement partagé par les membres d'une communauté, leurs références correspondent davantage, et que, comme cela arrive souvent dans le cas du plurilinguisme primaire, l'interprétation de la valeur indexicale des signes verbaux d'une communauté est « automatique et incontestée par ses membres, on peut considérer qu'il s'agit d'une hégémonie culturelle » (p.13). Cependant, dès que les pratiques et les usages langagiers ne sont plus exclusivement liés à une communauté géographiquement limitée, comme cela est surtout le cas dans des contextes de plurilinguisme secondaire, hautement divers et issus de la mobilité, l'indexicalité des signes et des normes verbales de chaque individu ne constitue pas un terreau commun de la communication du groupe, mais il convient de la relier exclusivement au contexte d'origine de chacun de ses

membres. Blommaert et Rampton indiquent en effet, à ce propos, que, « quand les répertoires linguistiques sont largement divergents entre eux et les signes non-verbaux ne contribuent pas à susciter solidarité et cohésion parmi les participants, l'identification du terreau commun doit être une tâche en elle-même » (p. 13). Par conséquent, les participants à une communauté de plurilinguisme secondaire devraient négocier à chaque fois cette signification dans le cadre de leur intervention. Cette négociation de la signification même des signes verbaux fait partie de la modalité interculturelle de communication résultant des contextes multilingues, notamment d'« une combinaison d'éléments provenant, au moins de deux contextes lingua-culturels divergents » (Hulmbauer, 2014, p. 278).

Dans le cadre de ces différents types de configurations, quelles sont les répercussions sur les répertoires, les compétences et les profils linguistiques de ses membres ? Et quels types de relations existent entre les différentes langues présentes au sein d'une communauté, linguistique ou de pratiques ? Par la suite, nous examinerons les diverses définitions qui ont été fournies afin de décrire ces relations, qui existent tout aussi bien au niveau social qu'individuel.

1.2. La rencontre multilingue dans l'expérience migratoire

De tout temps, les êtres humains ont voyagé et ont été confrontés au multilinguisme, si bien que, nous pouvons considérer, de façon générale, le multilinguisme et la rencontre interculturelle comme deux débouchés naturels et attendus de l'existence humaine en général et, plus particulièrement, de l'expérience migratoire. Cependant, les phénomènes en question peuvent, sans doute, être abordés sous différents angles, selon la discipline dans laquelle on les envisage.

Il convient tout d'abord de faire une distinction entre les termes mobilité et migration. Le concept de mobilité spatiale est défini par Courgeau (1988) comme l'ensemble des « déplacements dans l'espace physique, d'individus ou de groupes d'individus, quelles que soient la durée et la distance de ces déplacements ». La mondialisation a fait évoluer, a diversifié, complexifié et brouillé les logiques des mobilités (Simon, 1998). Le développement du tourisme a conduit les sédentaires sans tradition migratoire à découvrir plus fréquemment et plus intensément (souvent sur une durée très courte) d'autres lieux de vie. Ces expériences conduisent les individus à prendre « conscience des compétences qu'ils peuvent valoriser dans le pays d'accueil avec les éventuels avantages financiers et surtout les améliorations possibles en termes de qualité de vie » (Dehoorne 2002). Cette prise de conscience peut conduire à effectuer des mobilités professionnelles plus longues, partielles ou complètes, voire à s'organiser en résidence alternée. On parle alors de multi-résidentialité ou de « polyspatialité »

(Viard 1994). Quant à la migration, elle représente quant à elle une forme particulière de mobilité qui implique l'installation durable hors du pays d'origine et une rupture profonde dans l'espace de vie habituel du migrant. Néanmoins, le migrant ne cherche plus seulement à être un émigré qui vise un nouvel enracinement, mais à demeurer un migrant qui souhaite garder sa « compétence de mobilité », ainsi que sa capacité à être mobile (Lévy, 2000), et utilise souvent ses expériences vécues au sein des différentes sociétés pour développer une stratégie dans une logique toute personnelle. On peut donc définir la mobilité comme « l'ensemble des modalités par lesquelles les membres d'une société traitent la possibilité qu'eux-mêmes ou d'autres occupent successivement plusieurs localisations » (Lévy, 2000). C'est vraisemblablement en cela que la mobilité internationale se distingue d'un simple déplacement quotidien.

D'autre part, en plus de faire la distinction entre migration et mobilité, il est également important d'examiner les répercussions de ce phénomène sur l'expérience des individus directement concernés. Il est désormais notoire que la mobilité engendre aussi des effets liés à la façon dont elle est envisagée respectivement par les individus mobiles et par la société d'accueil. L'un de ses risques est associé, au niveau individuel, à l'inclusion sociale des personnes en mobilité et, au niveau collectif, à la cohésion sociale et territoriale des sociétés touchées par cette mobilité. Les relations entre mobilité et inclusion des personnes font l'objet de nombreuses recherches depuis l'avènement et l'accélération de la mondialisation des années 80. Afin d'établir de façon globale les répercussions que l'expérience migratoire peut avoir sur la vie des individus, il nous semble utile de recourir aux sciences sociales. Dans son modèle d'acculturation, John Berry (1997) montre que, lors d'une expérience de migration, les individus mobiles émanant d'un contexte culturel spécifique ont à leur disposition différentes stratégies possibles pour entrer en contact avec leur nouveau contexte culturel. Selon une définition classique, l'acculturation consiste en « tout phénomène qui se produit lorsque des groupes d'individus, ayant des cultures différentes, entrent en contact continu, entraînant des changements subséquents dans les schémas culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield, Linton, and Herskovits, 1936 en Berry, 1997, p. 7). Dans le contexte francophone, une notion très proche de celle d'« acculturation » est celle d'« interculturalité », employée par Clanet (1990) pour indiquer « l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent, lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles, se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes » (p. 72). Cependant, la notion d'interculturalité se différencie de celle d'acculturation, car Clanet définit la première, en mettant davantage l'accent sur la formation de nouvelles cultures en tant que résultat du processus interculturel, ce qui sera repris dans la suite de ce paragraphe.

Berry fait remarquer que le processus d'acculturation (que l'auteur considère comme synonyme d'interculturalité) et ses enjeux dépendent fortement de trois vecteurs, à savoir a) du caractère volontaire ou involontaire de la mobilité, b) du rôle actif ou passif des individus dans l'expérience de mobilité et c) du temps de présence de l'individu dans le pays de la mobilité (Berry, 1997). C'est le caractère volontaire qui permet de faire la distinction entre ces individus, selon qu'ils accèdent à une nouvelle culture par choix autonome, en toute liberté (quand elle est librement choisie comme dans le cas d'une mobilité touristique), en « semi-liberté » (lorsqu'elle est acceptée comme dans le cas d'une mobilité professionnelle), ou en liberté contrainte (quand elle est entièrement subie comme dans le cas d'une migration ou d'un exil). La deuxième distinction proposée par Berry est celle entre les individus qui entreprennent activement une expérience migratoire (mobilité active) et les habitants des sociétés d'accueil qui les reçoivent (mobilité passive). En troisième lieu, le temps de la mobilité permet de distinguer les individus issus d'une expérience de migration qui s'installent de manière relativement permanente dans leur nouveau pays, de ceux dont la mobilité peut être de longue durée (e.g. entre un et cinq ans : durée d'un visa pro), de moyenne durée (e.g. entre deux et 12 mois : durée maximale d'un contrat Erasmus) ou de courte durée (e.g. moins de deux mois : durée de vacances). A ces trois variables nous pourrions en ajouter encore d'autres comme, par exemple, d) la fonction de la mobilité, qui peut être touristique, professionnelle ou migratoire, e) le nombre d'individus participant à la mobilité, qui peut concerner un individu ou un groupe d'individus, f) l'âge des individus (mobilité des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes, des adultes, et des seniors) et g) la répétition de la mobilité, qui peut être linéaire, quand elle est non répétée, alternée, quand elle est répétée et récurrente entre au moins deux pays, ou qui peut être successive quand elle est répétée et consécutive dans plusieurs pays différents.

Selon Berry, de la diversité des vecteurs qui façonnent l'expérience de la mobilité découlent des sujets importants pour toute personne mobile, comme, par exemple, le maintien de la culture d'origine (cf. in Berry, 1997, p.9 « dans quelle mesure l'identité culturelle et les caractéristiques sont-elles jugées importantes et leur entretien poursuivi ? »), le contact avec la culture d'accueil et la participation (cf. in Berry, 1997, p.9 « dans quelle mesure les protagonistes de l'expérience migratoire devraient-ils s'impliquer dans d'autres groupes culturels ou rester principalement entre eux »). A partir de ces variables Berry élabore une classification de quatre stratégies possibles d'acculturation : l'assimilation, la séparation, la marginalisation et l'intégration. Il existe une stratégie d'assimilation, lorsque les individus qui entrent en contact avec d'autres cultures, soit en raison d'un déménagement dans un nouveau pays soit dans le cas de peuples étrangers migrant dans leur propre pays, remplacent leur culture et leurs coutumes autochtones par la culture et les coutumes de la société dominante. Inversement, l'on peut parler de stratégie

de séparation, si les membres du groupe minoritaire choisissent de ne pas adopter les coutumes et la culture de la société dominante et d'en rester, de ce fait, séparés. Une autre alternative consiste aussi à choisir la voie de l'intégration, comme, par exemple, le biculturalisme, qui consiste, en d'autres termes, à conserver les valeurs et les coutumes de leur culture d'origine et à adopter, en même temps, les valeurs et les coutumes de la société dominante. Enfin, la marginalisation serait cette stratégie dans laquelle les gens ne parviennent à s'intégrer ni dans leur société d'origine ni dans la société dominante. Bien que la notion d'acculturation représente, à son origine, une catégorie qui relève des études des sciences sociales, en montrant l'existence d'une relation entre le contexte culturel et le comportement de l'individu dans l'expérience migratoire, elle peut contribuer à décrire certains schémas linguistiques résultant du contact entre individus allophones et entre leurs langues, à la suite d'une mobilité ou de leur coexistence dans le même territoire.

Ainsi, afin de décrire des situations de multilinguisme, nous nous inspirerons de certaines notions que nous retrouvons dans des modèles anthropologiques comme ceux de Berry et de Clanet pour pouvoir les mettre en relation avec des études concernant le multilinguisme et le contact des langues. Nous nous tournerons, plus particulièrement, vers deux notions, celles d'intégration et d'assimilation, en écartant les deux scénarios de séparation et de marginalisation qui ne nous semblent pas constituer des catégories exploitables dans le traitement de cette question. En effet, étant donné que, dans ces deux derniers modèles d'acculturation, les individus ont plutôt tendance à éviter l'interaction, ou à avoir très peu de contacts avec les membres de l'autre culture (Berry, 1997) nous considérons peu probable d'y retrouver des contextes de multilinguisme. Par conséquent, et même si un panorama exhaustif des phénomènes de contact linguistique dépasserait les objectifs de cette étude, il nous paraît intéressant d'essayer d'établir quelques corrélations entre une perspective sociale et une autre linguistique des scénarios d'acculturation que nous venons de mentionner. Dans ce paragraphe, nous essayons donc de voir si et comment les conditions d'acculturation dans des contextes multiculturels et multilingues, du Moyen Age à nos jours, sont susceptibles d'avoir conditionné les modes de communication des individus participant aux interactions en fonction de la nature de leurs relations, des typologies des échanges et de la proximité entre leurs langues sources.

1.2.1. Le modèle intégratif

Selon Berry, l'intégration entre des cultures différentes ne peut être librement poursuivie que dans une société qui se montre « ouverte et inclusive dans son orientation vers la diversité culturelle » (Berry, 1991 in Berry, 1997), notamment au sein de sociétés explicitement multiculturelles où certaines conditions préalables, comme « la présence d'une idéologie

multiculturelle positive » et « des niveaux relativement faibles d'ethnocentrisme, de racisme et de discrimination » (Berry, 1997, p. 11) sont respectées. Bien qu'il ne soit pas prudent de procéder à une comparaison directe entre l'implémentation d'un modèle d'intégration et la formation d'une variété linguistique, il nous paraît cependant possible d'observer que, en général, dans la formation de certaines variétés linguistiques résultant du contact entre locuteurs allophones, le concept de dominance d'une culture sur l'autre est moins présent que dans d'autres. Prenons l'exemple de la variété de la langue grecque qui est devenue lingua franca de la Méditerranée orientale pendant la période hellénistique et romaine. Selon Thomson (1960), à proximité du Pirée, le port principal d'Athènes et le principal centre de rencontres où vivent des Grecs de toute la Méditerranée, les inscriptions et témoignages écrits sont rédigés dans une langue commune, à base attique, dite Koiné. Concernant sa structure linguistique, Brixhe (2010) observe que, dans sa dimension de Koiné « l'attique a transcendé ses frontières d'origine pour devenir la langue de communautés largement dispersées. Un tel langage, pour couvrir un territoire large et hétérogène, est naturellement polymorphe » (p. 230). En effet, cette variété avait principalement une base attique, mais comprenait également des éléments tirés du dialecte ionien et d'autres dialectes de la région. Thomson (1960) rappelle également que, à un moment donné, la koiné était si répandue que, dans certaines villes, elle allait jusqu'à remplacer la langue maternelle et était utilisée, même si ce n'était que dans une certaine mesure, à l'écrit dans la correspondance et aussi dans l'écriture du Nouveau Testament (Siegel, 1985). La koiné hellénique représente un exemple de koiné régionale, c'est-à-dire le résultat du contact entre les langues qui sont considérées comme des variétés d'une langue unique, qui demeure dans la région où ces variétés sont parlées (Siegel, 1985, p. 363). Le terme koiné, à l'origine appliqué au contexte grec, a commencé, au fil du temps, à être utilisé pour désigner le résultat d'une « situation de « pluridialectisme », à travers des phénomènes de normativisation (souvent spontanée) et d'élimination des traits vernaculaires les plus marqués » (Berruto, 2009, p. 12, cf. in Brosch, 2015 « du grec ancien hē koinē diálektos « the common dialect » », p. 75). Parmi de nombreux exemples, dont la description renvoie à la définition initiale de Koiné, Wiemar (2003) fait référence à une variété linguistique de contact située au moment du bas Moyen Age dans la région du Grand-duché de Lituanie, composé, à cette époque-là, d'« un agglomérat des tribus baltes orientales » (p.109). Depuis le XIIIe et le XIVe siècle, le Grand-duché devient de plus en plus un Etat multiethnique incluant des locuteurs de langue lituanienne et de langues slaves orientales (prédécesseurs des Bélarussiens et Ukrainiens). Pour des raisons de composition de la population, le lituanien n'était pas la langue de l'administration et les documents officiels étaient plutôt rédigés dans une langue vernaculaire qui portait des traces visibles des variétés linguistiques composant l'identité multilingue du Grand-duché, désignée, entre autres, sous le nom de « Prosta Mova » (cf. Moser, 1998, dans Wiemer, 2003, p. 110).

Cette variété a été considérée par différents auteurs (Wiemer, 2003 ; Danylenko, 2006 ; 2011) comme une koiné, parmi les parlers de la région, qui était nommée ainsi dans le sens de « simple », « en faisant allusion à la dignité littéraire embryonnaire du parler vulgaire local opposé au latin, mais aussi à l'allemand et au tchèque » (Danylenko, 2006, p. 106). Wiemer fait remarquer que, au niveau structural, le *prosta mova* subit l'influence du slave oriental, mais aussi du polonais, langue dont le prestige dans le Grand-duché de Lituanie augmentera autour du XVI^e siècle.

A la différence des koiné régionales, la koiné des immigrés correspond à une variété de contact qui « n'a pas lieu dans la région d'où proviennent les dialectes, mais dans un autre lieu où de grands nombres de locuteurs de différents dialectes régionaux ont migré » (Siegel, 1985, p. 364). Un troisième exemple de koiné, selon certaines auteurs (cf. Blanc, 1968 dans Siegel, 1985), serait représenté, par exemple, par l'hébreu israélien, en tant qu'union de plusieurs dialectes transportés à un endroit précis, à un moment particulier, parmi lesquels aucun dialecte n'apparaît comme dominant. L'hébreu israélien constitue un exemple particulier car son développement, à la différence de la koiné hellénique et du *prosta mova*, résulte d'une planification préalable et non spontanée de fusion de différents peuples en une seule entité. La preuve de cette volonté unificatrice est que cette variété a subi, au cours de son histoire, un processus de « nativisation » et de relative standardisation, ce qui amène certains auteurs à comparer l'émergence de l'hébreu parlé à celle d'un créole, i.e. « un pidgin qui est devenu la langue maternelle des monolingues, qui élargissent sa portée et sa capacité à toutes les formes de communication dans leur société » (Brosch, 2015, p. 72).

Tout comme le concept de koiné, nous pouvons mentionner la notion de pidgin. A la différence de ce que nous venons de définir comme koiné, un pidgin correspond à « une langue de contact développée spontanément pour combler les barrières linguistiques avec une grammaire simple et un lexique limité à l'expression des seules notions nécessaires aux objectifs de communication des participants, souvent des commerçants » (Brosch, 2015, p. 72). Un exemple de variété linguistique choisie qui ne représente la langue source d'aucune des parties en présence est représenté par la *Lingua Franca mediterranea*, pidgin à base italienne, constituée d'un mélange de termes espagnols, arabes et grecs, parlée autour de la Méditerranée, en particulier sur la côte sud et probablement orientale entre le 14^{ème} et le 19^{ème} siècle après J.C.. Brosch (2015) rappelle que, du fait qu'elle était « un moyen de communication orale utilisé pour faciliter, avant tout, les activités économiques (y compris la piraterie et l'esclavage) entre Européens, Africains et Arabes, il y a peu d'attestations écrites de la langue » (p. 72). Röhl (1967 in Brosch, 2015) fait remonter les origines de la *Lingua Franca* au contact entre les marins italiens et les groupes de population grecque dans la Méditerranée orientale après la quatrième croisade

(1202-1204), cette dernière s'étant propagée plus tard à l'ouest (Brosch, 2015). La plupart des chercheurs (cf. Schuchardt, 1909, p. 448) considèrent que l'attribut *franca* se réfère à « l'utilisation grecque et arabe pars-pro-toto de « franc » pour se référer à toute la langue romane (l'arabe *lisān al-faranġ*, dont l'italien / latin *lingua franca* est une re-traduction) et aux peuples de l'Europe occidentale en général. » (Brosch, 2015, p. 73). La *lingua franca mediterranea* n'étant la langue source d'aucun des locuteurs en présence, elle représente un modèle d'acculturation qui garantirait un principe d'équité entre les différentes parties en présence.

Koiné et Pidgin partagent plusieurs caractéristiques, mais se distinguent l'une de l'autre par leur origine et leur création. Bien qu'en même temps, ces deux termes puissent être utilisés à des fins similaires, entre autres en tant que *lingua franca*, et que ces deux langues entraînent un certain degré de simplification structurelle par rapport aux langues sources d'où elles proviennent, il existe de grandes différences basiques entre elles. En effet, Siegel (1985) rappelle que la création d'une koiné, ou koinéisation, consiste en un processus graduel qui se produit après qu'il a existé un contact prolongé entre des locuteurs, dont les langues sources sont partiellement intelligibles, tandis que la création d'un pidgin, ou pidginisation, répond à la nécessité immédiate de résoudre un problème de compréhension entre locuteurs de langues différentes qui ont besoin de s'entendre dans une communication pratique.

Si jusqu'ici nous avons illustré des processus dans lesquels les locuteurs de langues ou dialectes distincts entrent en contact sur des bases relativement égalitaires (comme les marins dans la *Lingua Franca*), il faut tenir compte du fait que ce n'est pas toujours le cas dans les échanges multiculturels. En effet, les stratégies linguistiques employées par des locuteurs de langues différentes peuvent souvent être influencées par des relations d'inégalité, entre autres, sociales, économiques, d'âge, chez les principaux protagonistes. Dans ce cas de figure, les stratégies peuvent aussi varier. Nous allons maintenant présenter des exemples d'assimilation linguistique.

1.2.2. Le modèle assimilationniste

Dans le cas d'une inégalité entre les parties en présence, une stratégie possible consiste à parler la langue de l'autre dans un effort de convergence descendante (Giles, 1991) qui se produit notamment quand le locuteur qui bénéficie d'une position dominante converge linguistiquement avec le locuteur ayant une position subordonnée. A titre d'exemple, citons encore une fois le Grand-Duché de Lituanie, où les dirigeants lituaniens préféraient utiliser le ruthène (ancêtre des langues slaves orientales et langue source de ces gens), au lieu du lituanien, pour entretenir de bonnes relations avec les descendants du royaume locuteurs de cette langue

(Danylenko, 2011). Dans le cas inverse, de convergence ascendante, les différences linguistiques sont unifiées sous l'autorité d'une seule langue, reflétant le prestige d'un groupe de locuteurs, qui s'efforcent de faire d'elle la langue commune de toutes les parties en présence. Gass et Selinker (2008) signalent que, dans ce dernier cas de figure, la langue dominante peut être en même temps une langue seconde pour la majorité des individus, comme c'est le cas dans toute colonisation ou, autre alternative, la langue dominante peut être la langue maternelle de la majorité, comme c'est le cas dans le contexte de l'immigration. Un exemple qui relève du premier type, est représenté par le centralisme du russe au sein de la société soviétique du XX^e siècle et constitue un cas d'assimilation linguistique et de convergence ascendante, au sens de Giles, comme cela est rappelé par Ammon et al. (2004), des autres langues des pays qui composaient l'U.R.S.S., comme l'ukrainien, le géorgien, l'arménien. Ces auteurs soulignent que jusque dans les années 20 et « tant que les principes démocratiques de la politique linguistique de Lénine étaient encore pratiqués, les langues non russes se voyaient attribuer le statut de langues officielles dans les territoires organisés pour leurs locuteurs » (2004, p. 778). Bien que leur coexistence au sein d'une même unité politique multilingue se soit avérée possible, au début des années 1930, la langue russe commence à acquérir un rôle dominant et l'usage des autres langues de l'empire est réduit en faveur d'une langue commune de l'état (Russian *gosudarstvennyi yazyk*). Ammon et al. (2004) font également remarquer que la promotion de cette langue chez locuteurs non-natifs était réalisée, entre autres, par le développement de projets éducatifs bilingues qui visaient à renforcer la maîtrise du russe et à le faire évoluer en tant que seconde langue maternelle, au détriment du statut des autres langues.

Dans ces deux types de situations (colonisation et migration), l'on incite souvent, explicitement ou implicitement, les locuteurs de la langue dominée à apprendre la langue dominante. Berruto (2009) fait remarquer que, dans un contexte de migration, nous retrouvons souvent l'émergence de variétés d'apprentissage ou d'interlangue. Une variété d'interlangue « se produit dans une situation où une L1 est opposée à une L2 dominante qui sert de système cible, et se produit généralement dans des contextes d'émigration/ immigration » (p. 6). Selon l'hypothèse qui sous-tend l'existence de l'interlangue (cf. Selinker, 1972), les apprenants créent un système linguistique transitoire, non déficitaire ou aléatoire, intériorisé et composé d'éléments de la langue source, d'éléments de la langue cible, aussi bien que d'éléments propres au système de l'interlangue, qui font l'objet de recherches sur l'acquisition linguistique (Gass et Selinker, 2008). Il est important de noter que l'émergence d'une variété d'interlangue n'est guère limitée à des contextes assimilateurs, bien que fortement impulsée dans le cadre de ces derniers, on la retrouve cependant dans tout contexte dans lequel un individu entreprend un processus d'apprentissage linguistique. Dans l'expérience migratoire, ce processus peut évoluer de

différentes manières, de même que l'expérience d'acculturation en elle-même, et il peut changer d'une personne à l'autre et, pour la même personne, il peut même varier par rapport à son expérience de la langue et de la culture étrangère. Un système d'interlangue peut alors se développer plus ou moins rapidement chez diverses typologies d'apprenants, voire s'interrompre, auquel cas Selinker parle de *fossilisation*. Le stade de la fossilisation consiste en l'établissement « de façon permanente dans l'interlangue d'un apprenant d'une langue seconde sous une forme qui est déviante par rapport à la norme de la langue cible et qui continue à apparaître dans la performance indépendamment de l'exposition à la langue cible » (Flexner et Hanck, 1988, p. 755). Parmi les différentes variables qui peuvent avoir un impact sur le développement de l'interlangue, le rôle de la langue source est défini par de récentes études d'acquisition en tant qu'influence translinguistique, c'est-à-dire l'effet dû « aux similarités / différences entre la langue cible et toute autre langue qui ait été acquise auparavant » (Odlin 2003 : 436). Bien qu'auparavant, l'influence de la langue source sur la langue cible ait eu un rôle plus négatif que positif, Ringbom et Jarvis (1992, dans Benazzo et Andorno, 2012) signalent qu'aujourd'hui, il est désormais indéniable qu'il existe une « interdépendance entre les systèmes linguistiques en contact » (p. 274). L'influence translinguistique représenterait « la manifestation d'un principe cognitif général qui, dans toute expérience d'apprentissage, pousse l'apprenant à chercher des similitudes entre ce qui est déjà connu et ce qui est à apprendre » (p. 274). Par rapport aux similitudes entre les langues en contact, Benazzo et Andorno (2012) établissent que la distance ou la proximité entre des langues peut se refléter, tout à la fois, par l'existence de ressemblances formelles ou d'équivalences fonctionnelles et par l'usage de structures similaires dans le discours (p. 274). Elles font également remarquer que « la transférabilité des structures, c'est-à-dire l'effective réalisation d'un phénomène de transfert d'une langue à l'autre, est plutôt liée à l'appréciation de la proximité linguistique telle que perçue par l'apprenant. » (p. 275).

La proximité typologique d'une langue représente sans doute un effet de facilitation, notamment d'accélération dans le passage d'un stade d'acquisition à l'autre, qu'il convient de prendre en compte. En effet, cet aspect du contact linguistique, notamment la similarité formelle et l'équivalence fonctionnelle des langues apparentées, peut jouer un rôle non seulement dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, mais aussi dans la communication et l'interaction des locuteurs de ces langues.

1.2.3. La coexistence en parallèle

Jusqu'ici nous avons décrit les résultats, sur le plan linguistique, de contacts relativement fréquents entre des locuteurs de variétés de langues différentes qui, volontairement ou par la

contrainte, appartiennent à un même ensemble culturel, social, voire politique. Nous avons constaté que, dans ces cas de figure, il semble exister une tendance naturelle à la convergence vers une langue commune déjà existante (convergence ascendante ou descendante) ou forgée à partir des langues en présence (koiné ou pidgin).

Cependant il existe d'autres cas où cette tendance à la convergence est moins évidente, non nécessaire, voire découragée. Tel est le cas dans des contextes de multilinguisme ponctuel, ainsi que dans de véritables régions bi-/multilingues stables où les locuteurs préfèrent conserver leurs différentes langues sources séparées dans le discours. En effet, Bourhis (1979) a montré que, dans de nombreux contextes interethniques, le maintien de sa propre idiosyncrasie linguistique est une pratique qui jouit d'une grande considération et est utilisée de façon consciente et volontaire, afin de maintenir l'identité du groupe d'appartenance. Un traitement plus détaillé de ce cas de figure fera l'objet du deuxième chapitre de cette partie, mais, néanmoins, nous en considérons ici quelques exemples, surtout en relation avec le type d'acculturation dans lequel nous retrouvons ce mode de communication. L'un des exemples les plus anciens de cette pratique figure dans un texte administratif, le *Diplomatarium Norwegicum VIII, No. 501, rédigé dans la ville norvégienne de Bergen* et remontant à 1521, dans le cadre des échanges commerciaux que les commerçants de la Ligue Hanséatique entretenaient avec les habitants de cette ville (Nesse, 2003). La Ligue Hanséatique était une association de villes marchandes, dépourvue de personnalité juridique, d'armée, de fonctionnaires, qui, à son apogée, comprenait plus de 150 villes de l'Europe septentrionale. Nesse signale que, lors de la rédaction de ce document, et notamment durant tout le temps de la présence de la Ligue à Bergen, les contacts entre les Norvégiens et les Allemands étaient limités et que le manque d'intégration entre les groupes, pendant la plus grande partie de la période hanséatique, était dû à la façon dont la ligue Hansa organisait ses Kontors (p.65), c'est-à-dire ses bureaux. En effet, afin d'éviter que la richesse économique se disperse et pour qu'elle reste en Norvège, il existait une typologie d'acculturation que, selon le modèle de Berry mentionné auparavant, l'on pourrait rapprocher de la séparation volontaire de la part des marchands allemands et qui était, en fait, encouragée par le règlement central de la Ligue : célibat, autorégulation et partage très limité des espaces urbains étaient donc préconisés et visaient à éviter presque tout type de contact. Par conséquent, aucun de ces deux groupes linguistiques n'avait de compétence active dans la langue de l'autre et la chercheuse signale aussi qu'il est possible de supposer qu'en ce qui concerne la majorité de la population, et donc tout à la fois les Allemands et les Norvégiens, le choix linguistique le plus courant impliquait de parler sa propre langue. Cependant, Nesse s'interroge sur la façon dont les Norvégiens et les Allemands communiquaient entre eux lors de leurs très rares occasions de rencontres, en excluant qu'ils pouvaient communiquer au moyen d'un nouveau

pidgin à cause de la forte conscience des Norvégiens et des Allemands concernant le groupe auquel ils appartenaient (p.69). Si l'on se base sur les sources écrites, il semble que les occurrences de parlers mixtes ou d'alternance codique doivent être aussi écartées, y compris à l'écrit. Le *Diplomatarium Norwegicum VIII*, No. 501 semble donc être le seul document écrit qui jette davantage de lumière sur cette question. Ce rapport concerne le règlement d'un litige entre des soldats norvégiens et un commerçant hanséatique. Alors que le discours du Norvégien est reproduit tel qu'il est prononcé par le locuteur, celui de l'Allemand l'est au moyen du style indirect. Nesse interprète cette diversité du choix de rédaction par le fait que, pendant l'audience, le Norvégien parlait danois et que le commerçant parlait allemand. Par conséquent, la personne qui avait rédigé le compte-rendu aurait probablement traduit et paraphrasé ensuite les énoncés en allemand du marchand. Selon cette hypothèse, il apparaît que cette pratique asymétrique était courante dans un tel contexte, dans la mesure où chaque groupe pouvait utiliser sa propre langue pour communiquer avec des personnes d'autres groupes linguistiques (Nesse, 2003, p. 71), ce qui était rendu possible par l'intelligibilité entre le bas allemand et le norvégien qui rendait relativement facile la compréhension mutuelle entre ces deux langues (Braunmüller 1995, Jahr 1999 dans Nesse, 2003, p.72).

Etant donné que ce type de contexte fait l'objet de cette étude, il sera largement approfondi dans le deuxième chapitre de cette partie théorique. Par conséquent, nous ne nous attarderons pas ici sur la description d'autres situations similaires à celle que nous venons de décrire. Il nous suffit de mentionner que d'autres cas de communication asymétrique ont été décrits dans la communication entre locuteurs d'espagnol et locuteurs de catalan, en Catalogne, entre locuteurs de suédois, norvégien et danois dans les pays scandinaves et, dans une moindre mesure, également dans la communication entre locuteurs de différentes variétés d'arabe et de diverses langues slaves.

Nous avons constaté, dans ce dernier paragraphe, que les valeurs culturelles rattachées aux usages linguistiques peuvent inciter les individus à s'en tenir à une langue donnée, au lieu de converger avec l'interlocuteur en ayant recours à une langue commune ou en en créant une. Cependant, qu'arrive-t-il quand les choix linguistiques des membres d'une même société ne convergent pas vers une seule solution commune ? Comment les différentes langues en présence peuvent-elles être agencées selon un modèle qui convient à toutes les parties en présence ? Et comment ce(s) modèle(s) affecte(nt)-il(s) les répertoires linguistiques de chaque personne ? Nous allons maintenant essayer de répondre à ces questions en abordant, en premier lieu, le niveau social et ensuite celui individuel.

1.3. L'harmonisation des différentes langues au sein de contextes multilingues

Il existe une grande variété de définitions pour décrire les effets de la présence de plusieurs langues sur la vie quotidienne des personnes. Les individus ont tendance à organiser les langues tout à la fois comme des attributs sociaux et comme des ressources individuelles. Cependant, l'agencement des langues au niveau social et politique ne correspond pas toujours à l'emploi de ces dernières au niveau individuel, en d'autres termes, parfois la caractérisation d'une langue comme langue officielle d'une communauté donnée n'implique pas pour autant la présence de cette langue dans les répertoires linguistiques de la majorité de ses membres de la même manière. En ce qui concerne les processus impliqués dans les contacts entre locuteurs de différentes langues, nous faisons d'abord référence aux mots les plus largement utilisés dans ce domaine, notamment aux trois termes : multilinguisme, plurilinguisme et bilinguisme. Ces derniers, comme nous le verrons, sont souvent utilisés avec des acceptions différentes, soit pour répondre au besoin de sous-classement de phénomènes spécifiques, soit à cause des choix terminologiques propres à chaque chercheur.

Dans la terminologie d'inspiration francophone, le terme multilinguisme concerne, dans la plupart des cas, le niveau social des contacts linguistiques et s'applique généralement à ces sociétés qui sont caractérisées, pour diverses raisons, par la présence de plusieurs langues dans leur aire géographique. Le multilinguisme peut se présenter, alors, comme un constat simple (par exemple le multilinguisme européen consiste en 24 langues officielles) ou, en revanche, dans une perspective plus défiante, en guise d'objectif à atteindre. Dans ce dernier cas de figure, qui représente aussi le cadre de référence du projet MIME, le multilinguisme émergerait comme un objectif non pleinement atteint et pour la mise en œuvre duquel nous parlerions de politique du multilinguisme. L'aboutissement d'un multilinguisme réel passerait alors par des mesures de promotion des langues parlées au sein d'une communauté donnée. Cependant, comme le fait remarquer El Euch (2011), dans ces deux cas « la notion de multilinguisme demeure ambiguë car, appliquée à la société, elle peut signifier qu'une société est composée d'individus parlant plusieurs langues (c'est-à-dire une société plurilingue) ou qu'une société est composée d'individus monolingues de langues différentes » (p. 58). En partant du constat que cette ambiguïté peut idéalement engendrer des soucis de clarté, dans la terminologie européenne de ces dernières décennies, on parle donc de plurilinguisme pour se « référer au répertoire de langues ou variétés linguistiques que peut utiliser un individu, quel que soit le statut de ces langues à l'école et dans la société et quel que soit le niveau de compétence de l'individu dans chacune de ces langues » (El Euch, 2011, p. 57, cf. Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Beacco & Byram, 2007).

Le plurilinguisme se différencie donc du multilinguisme, dans la mesure où le plurilinguisme demeurerait un fait individuel, tandis que le multilinguisme resterait pour sa part un fait social. Selon l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (2009), par extension, « une société ou une communauté est plurilingue lorsqu'elle est formée, à tout le moins majoritairement, de personnes capables de s'exprimer, à différents niveaux de compétence, dans plusieurs langues alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre ». Toutefois, si nous nous éloignons de la sphère européenne, et si, plus particulièrement, nous jetons un coup d'œil à la terminologie utilisée dans la production scientifique en langue anglaise, nous verrons que les termes plurilinguisme/plurilingue sont souvent remplacés tout simplement par les mots multilinguisme/multilingue. Ces derniers sont souvent utilisés non seulement selon l'alternance que l'on vient de spécifier, mais aussi pour se référer aux faits de bilinguisme. Des expressions comme, notamment, « acquisition multilingue » ou « développement multilingue » (Paradis, 2007) sont souvent adoptées en tant qu'hyperonymes pour parler, par exemple, de l'acquisition de deux ou plusieurs langues par les enfants issus d'environnements multilingues (bi- ou plurilingues selon la définition présentée auparavant). Récemment, Coste a associé au terme bi-plurilinguisme (2010) un sens d'« ouverture, depuis le nombre deux exprimé par le préfixe bi- jusqu'à une pluralité in(dé)finie autorisée par le *pluri* » qui permet ainsi de « décrire les compétences qu'un sujet développe quand son répertoire comprend plus d'une langue » (p. 2).

Nous pourrions presque penser que le troisième terme, à savoir le bilinguisme, se concentre exclusivement sur l'organisation individuelle de la pratique linguistique, nous commettrions alors une erreur car, dans la littérature, ce terme est adopté aussi bien au niveau individuel qu'à celui social. Cependant, comme nous le verrons, une discussion sur le bilinguisme individuel « implique, par exemple, une dimension linguistique et psycholinguistique qui occupera une place moins importante, le cas échéant, au niveau social où d'autres dimensions – historiques, éducatives, politiques et ainsi de suite – sont considérées » (Edwards, 1994, p. 55).

A ce niveau de la discussion, et bien que les deux perspectives sociale et individuelle soient pertinentes pour pouvoir décrire la façon dont les langues se présentent dans l'expérience humaine, il faut bien considérer que cette opposition introduit une simplification. En effet, la présence d'une langue dans une société – tout autant que son absence – se répand, en fait, sur plusieurs niveaux intermédiaires de socialisation qui vont du niveau individuel à celui social. Une description plus fine de la diffusion d'une langue est fournie par le linguiste américain Joshua Fishman (1991), dans sa grille d'analyse à huit stades, qui décrit le processus de « revitalisation » d'une langue en voie d'extinction. Selon cet auteur, pour qu'une langue puisse

continuer à se répandre, voire à exister, sa présence doit être garantie tout au long d'un continuum constitué de huit stades qui correspondent à des regroupements sociaux de taille croissante.

La présence de la langue au niveau macro implique sa présence au niveau micro, alors que l'inverse ne se produit pas forcément. Le niveau le plus bas de l'échelle est représenté par le niveau individuel de l'apprentissage de la langue et de la (re)-création de sa communauté linguistique, alors que le niveau le plus haut renvoie quant à lui à l'éducation, au travail, aux médias, aux institutions gouvernementales (inter-) nationales. Au milieu de l'échelle, d'autres dimensions, mentionnées par Fishman dans sa grille, contribuent à renforcer la viabilité de la langue sur le long terme (e.g. les services locaux, les écoles publiques dans la langue minoritaire, les écoles pour l'acquisition de la langue minoritaire, les concentrations démographiques du type « foyer-famille-voisinage-communauté » à la base de la transmission de la langue minoritaire).

Dans le cadre de ces dimensions, le premier échelon qui mettrait en sécurité la langue en empêchant sa disparition, serait, selon Fishman (1965) un régime de diglossie qui, comme nous le verrons en 1.3.1, permet d'agencer, en même temps, deux langues aux statuts inégaux sur un même territoire. C'est seulement à une étape qui dépasse la diglossie, que la langue minoritaire acquiert un statut supérieur aux yeux de la société dans son ensemble. Le niveau le plus haut est aussi censé affecter cycliquement le niveau individuel : plus le statut d'une langue est faible et plus les individus risquent de ne pas l'apprendre, au cas où ils ne la parlent plus, ou de ne pas la transmettre, par exemple, aux générations futures.

A ce sujet, d'autres auteurs insistent sur l'importance des micro-interactions, par exemple au niveau de la famille, pour la transmission d'une langue. Smith-Christmas (2016) signale que la disparition d'une langue devient une réalité lorsque la génération des enfants ne développe qu'une compétence communicative réceptive dans la langue des parents. Selon cette chercheuse, la compétence productive s'estomperait graduellement à cause du fait que, dans le cadre de la communication familiale, le parent locuteur de la langue minoritaire, après quelques tentatives d'introduction de sa langue maternelle chez ses enfants, cède à la langue majoritaire et abandonne sa propre langue. Selon certains auteurs (cf. Lanza, 1997 ; Gafaranga, 2010), le recours fréquent à la pratique de l'alternance codique inter-phrasedans la transmission linguistique intergénérationnelle entraînerait, au fil du temps, le basculement vers la langue majoritaire et la perte de la langue minoritaire. Etant donné que la communication familiale fait l'objet de cette étude, elle sera davantage approfondie dans le troisième chapitre de cette partie. Cependant, il est important de garder à l'esprit la position intermédiaire que la famille joue dans la transmission d'une langue et dans l'orientation des pratiques langagières. D'un côté, ainsi

que l'explique Canagarajah (2008, p. 173), « nous constatons que la famille n'est pas autonome, fermée à d'autres institutions sociales et aux conditions économiques. De plus, la famille est façonnée par l'histoire et le pouvoir, reproduisant parfois des valeurs idéologiques et des inégalités de pouvoir établies depuis l'époque coloniale ». D'un autre côté, la famille oriente le développement linguistique de ses membres. Par conséquent, il est important de ne pas oublier qu'observer la pratique langagière d'un groupe linguistique comme la famille implique de considérer que cette communauté ne sera jamais totalement indépendante de l'environnement qui l'entoure, mais plutôt que son positionnement par rapport aux pratiques externes sera lié à l'acceptation ou non d'un certain nombre de contraintes.

Après avoir donné quelques définitions de base et esquissé, de cette manière, les contours généraux des interactions entre niveaux macro- et micro-linguistiques, nous allons décrire plus en détail les régimes de coexistence entre des langues différentes au sein d'un même environnement. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur le concept de répertoire linguistique individuel afin de décrire la réponse individuelle apportée à la présence de plusieurs langues.

1.3.1. L'aménagement des langues : bilinguisme social et diglossie

Au niveau social, le bilinguisme peut revêtir différentes formes, notamment de diglossie ou de bilinguisme stable. Les deux termes de diglossie et bilinguisme, bien qu'étant équivalents étymologiquement (l'une remontant à la langue grecque, tandis que l'autre à la langue latine), en sont venus à identifier deux configurations linguistiques différentes, depuis la distinction qu'en fait Charles Ferguson dans sa première définition de diglossie (1959).

Dans son acception originelle, la définition de la diglossie indique l'emploi concurrent de deux variétés d'une même langue, avec un statut particulier et des fonctions différentes au sein d'une même communauté, tandis que, dans sa définition, le bilinguisme renverrait pour sa part à l'emploi concurrent de deux langues, ayant toutes deux, en revanche, un statut d'idiome d'Etat et le même pouvoir (Martinet, 1982, p. 7). Dans une acception plus récente, dans la diglossie, ces deux formes linguistiques, qu'il s'agisse de variétés d'une même langue ou de langues officielles (distinction parfois opaque), revêtent des fonctions différentes, l'une étant définie comme la variété « haute », de prestige, de la langue écrite et l'autre comme la variété « basse », de la vie quotidienne, tandis que, dans un régime de bilinguisme, ces deux variétés sont équivalentes dans leur statut et donnent, en théorie, accès aux mêmes fonctions. C'est ainsi que la distinction entre variété et langue d'Etat en vient à s'estomper naturellement et ce serait la dimension fonctionnelle qui l'emporterait. Selon Fishman (1965), « même si la diglossie attribue au groupe minoritaire le statut de « langue basse » (par opposition au statut

de « langue haute » pour le groupe dominant), ce statut lui assure un certain nombre de domaines sociaux informels (la famille, la parenté, les amis, les activités sociales et culturelles, le voisinage) qui protègent la langue minoritaire et qui favorisent une solidarité de groupe. » (dans Landry, Deveau et Allard, 2006, p.41). Une telle situation apparaît, par exemple, dans la plupart des pays africains où la population connaît une situation diglossique, voire triglossique, dans laquelle une ou plusieurs langue(s) locale(s) sert/servent de langue(s) véhiculaire(s) tandis que le rôle de la langue officielle est joué par une ou plusieurs langue(s) ex-coloniale(s) : au Sénégal nous retrouvons une relation diglossique entre le français et le wolof, au Cameroun entre français/anglais et les langues véhiculaires comme le fulfulbe (Peul), le bété, le bassa, le Boulou et le pidgin et en République démocratique du Congo le swahili, le lingala, le kikongo et le tshiluba figurent à côté du français (cf. N'Diaye, 2003, p. 39). Pour des raisons géopolitiques liées à l'histoire du développement des pays mentionnés, dans ces situations de diglossie il n'existe aucune relation de proximité généalogique entre les paires de langues. En revanche, dans un deuxième exemple de situation diglossique qui est également fréquent, les langues en diglossie peuvent être considérées comme des variétés d'un même diasystème. Un exemple de ce type de diglossie est représenté par la situation linguistique de la Vénétie, région nord orientale de l'Italie, qui se trouve géographiquement au sein du territoire italo-roman, région de provenance des familles adoptives de notre recherche (cf. Ghimenton, 2008). Dans le contexte italo-roman la diglossie est définie par certains auteurs tels que Trumper et Maddalon (1982 dans Ghimenton, 2008, p. 129), comme comprenant des situations de « macrodiglossie ». Dans une situation macrodiglossique, « l'usage du dialecte est en concurrence avec celui de l'italien dans plusieurs domaines, ce qui augmente par conséquent les opportunités d'alternances » (Berruto, 1987, in Ghimenton, 2008). Un nombre considérable d'auteurs ont étudié la situation sociolinguistique de cette région (cf. Zamboni, 1988), qui se différencie des autres régions italiennes, dans la mesure où ces dialectes, à ce jour, demeurent encore tout à fait incontournables et actifs chez les habitants, de même que leur usage qui reste très répandu dans toutes les couches de la société (Ghimenton, 2008). Trumper et Maddalon (1982) font remarquer que cette situation de macrodiglossie « favorise l'usage conjoint de plusieurs variétés au sein d'un même énoncé. Dans cette situation, la dynamique des répertoires encourage l'utilisation des variétés minoritaires – les dialectes – par rapport à l'italien (Trumper et Maddalon, 1982 in Ghimenton, 2008, p. 163). En effet, lorsque des variétés distinctes sont associées à des changements de contexte, les locuteurs qui maîtrisent les deux langues sont censés maîtriser également les situations qui produisent un changement dans leur usage, les contraintes sociales et situationnelles. C'est pour définir cette situation multilingue que Blom et Gumperz (1972) ont introduit, pour la première fois, la distinction entre l'alternance métaphorique, liée à des besoins d'expressivité de l'individu et l'alternance codique

situationnelle, en rapport avec la situation d'énonciation. Myers Scotton fait remarquer que la pratique de l'alternance situationnelle émerge chez les locuteurs plurilingues qui partagent le même répertoire (1995) et la même connaissance du contexte. Cependant, dans des régions de macro-diglossie comme la Vénétie, les alternances entre langue et dialecte sont très fréquentes et les environnements d'utilisation peuvent se chevaucher. En faisant référence aux données recueillies dans l'enquête de 2006 de l'ISTAT, l'Institut National Italien des Recherches Statistiques, Ghimenton (2008) a constaté que, chez les participants au sondage, les représentations du dialecte émergeaient comme positives et que sa pratique était perçue comme majoritaire principalement dans la sphère familiale, amicale et avec les relations proches. De plus, d'après cette chercheuse, les données montrent « une cohabitation non-confliktuelle des langues présentes dans le répertoire plurilingue » (Ghimenton, 2008, p. 161).

A la différence des situations de diglossie, le bilinguisme stable représente l'une des solutions possibles pour le bilinguisme social où notamment les deux langues ne développent pas une spécialisation fonctionnelle au sein de la société, comme elles le font dans la diglossie. Le bilinguisme stable est réalisé quand les deux groupes linguistiques en contact font des efforts pour apprendre les deux langues en même temps. Tel est souvent le cas quand le bilinguisme fait l'objet d'une reconnaissance officielle, comme par exemple dans des régions historiquement bilingues (ex. Catalogne, Trentin Haut-Adige, Région de Bruxelles). Les deux définitions de diglossie et bilinguisme stable élargissent le spectre des configurations linguistiques possibles, en clarifiant l'existence de schémas de relations entre deux langues en contact au sein de la même communauté, mais elles n'épuisent pas pour autant la gamme des contextes de coexistence entre plusieurs langues. En effet, en plus de se situer au niveau social, en se référant aux différents statuts et fonctions qu'une langue peut acquérir au sein d'une société, une autre distinction peut être invoquée au niveau individuel.

1.3.2. Les répertoires linguistiques : bilinguisme individuel et plurilinguisme

Les études sur le bilinguisme individuel sont très nombreuses dans la littérature et concernent la faculté qu'ont certains individus d'employer deux langues, à des degrés différents, dans leur vie quotidienne dans l'aboutissement d'une grande majorité de tâches. Martinet (1982) définit le bilinguisme comme « l'emploi concurrent de deux idiomes par un même individu ou à l'intérieur d'une même communauté » (p. 5). Cette définition très générale ne tient pas compte des différents contextes dans lesquels les locuteurs d'une langue peuvent se trouver, à un moment de leur vie, où ils doivent ou veulent en apprendre une autre. Martinet propose par la suite une seconde définition, plus nuancée, qui décrit le bilinguisme comme un état de choses qui « commence dès qu'il y a emploi concurrent de deux langues, quelle que soit l'aisance avec

laquelle le sujet manie chacune d'elles (Martinet, 1982, p.6).

Un premier groupe de recherches, qui ont été menées sur le bilinguisme, portent sur les corrélations neurolinguistiques, cognitives et évolutives de la coexistence de deux langues chez les enfants issus de familles ou de contextes multilingues. Dans ces études, une distinction, qui apparaît comme pertinente pour notre recherche, est la classification entre typologies de bilingues. Hamers et Blanc (2000) identifient divers facteurs pour définir la typologie du bilinguisme, à savoir le niveau de compétence, l'organisation cognitive, l'âge d'acquisition, le caractère exogène ou endogène du bilinguisme, le statut culturel social et l'identité culturelle. Selon le niveau de compétence du locuteur, les autrices distinguent entre bilinguisme équilibré, pour les bilingues qui possèdent une compétence équivalente dans les deux langues et bilinguisme dominant, pour ceux dont la compétence dans l'une des langues est supérieure à leur compétence dans l'autre (p. 27). Selon le principe de l'organisation cognitive, Ervin & Osgood (1954 dans Hamers et Blanc, 2000) distinguent entre un système de langage composé, dans lequel les ensembles de signes linguistiques sont associés au même ensemble de significations, et un système de langage coordonné, où les équivalents de traduction correspondent aux deux ensembles de représentations (in Hamers et Blanc, 2000). Selon l'âge d'acquisition, une distinction répandue parmi les chercheurs qui s'occupent du bilinguisme infantin est celle entre bilinguisme simultané, lorsque l'enfant développe deux langues précocement, comme par exemple l'enfant d'un couple mixte, et bilinguisme consécutif, quand l'enfant acquiert une langue seconde tôt dans l'enfance, mais après que l'acquisition linguistique de base ou de sa langue maternelle a été réalisée. Le caractère exogène ou endogène du bilinguisme dépend de la présence de la communauté linguistique dans l'environnement social de l'enfant, auquel cas il s'agit de bilinguisme endogène. Hamers et Blanc (2000) affirment que le statut culturel social joue un rôle très important puisque « si les deux langues sont suffisamment valorisées, le développement cognitif de l'enfant tirera le meilleur parti de l'expérience bilingue, qui agira comme une stimulation enrichissante conduisant à une plus grande flexibilité cognitive par rapport à son homologue monolingue; d'autre part, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle est dévaluée dans l'environnement de l'enfant, son développement cognitif peut être retardé par rapport à celui d'un pair monolingue » (p.29). Enfin, un bilingue peut s'identifier positivement aux deux groupes culturels dont il parle les langues et être reconnu par chaque groupe en tant que membre : dans ce cas, il est aussi biculturel. Dans le cadre de notre étude, il est judicieux de tenir compte du fait que le processus de bilinguisme peut être, dans une certaine mesure, réversible, à savoir qu'il arrive que, dans certaines conditions, une seconde langue, ou même la langue maternelle d'un individu, en vienne à s'affaiblir, voire à disparaître de son répertoire. Ce phénomène correspond à la définition

de l'attrition linguistique, notamment « la perte individuelle d'une langue [qui] constitue, par conséquent, un phénomène qui ne concerne qu'une génération » (de Bot, 2001 en Köpke et Schmid, 2012, p. 199). En effet, Köpke et Schmid signalent que l'attrition linguistique est à distinguer du changement linguistique qui, en revanche, se produit « dans une communauté linguistique donnée et à travers plusieurs générations » (p. 199). Py (1986) considère que « l'attrition provient d'une sensibilité atténuée de la norme, imputable à une 'idéolectisation' des répertoires verbaux, à la rétroaction positive (laquelle 'dissout' la norme) et à des contradictions concernant la portée des fonctions » (p.166). Il apparaît, en particulier, que « chez un immigré qui n'a aucun contact avec la L1, l'attrition est surtout caractérisée par le manque d'utilisation de la langue et se manifeste principalement par des difficultés d'accès au lexique » (Köpke et Schmid, 201, p. 200). Non seulement le sujet de l'attrition s'avère très pertinent dans le cadre du bilinguisme individuel, mais il revêt également une très grande importance dans la discussion sur le bilinguisme des enfants issus de l'adoption internationale. En effet, dans les études portant sur les débouchés linguistiques de l'adoption internationale, la question de la langue d'origine et de sa potentielle érosion revient souvent.

Un second groupe d'études sur le bilinguisme porte sur les pratiques langagières existant au sein des communautés bi- ou plurilingues, y compris les pratiques éducatives, sur les stratégies linguistiques mises en œuvre par leurs membres pour développer une communication bilingue et sur la relation entre pratiques, représentations et attitudes. L'expression pratique linguistique désigne l'ensemble des activités menées par des locuteurs disposant de multiples compétences liées à la gestion des langues en tant qu'individus ou au sein de communautés linguistiques. Surtout dans un environnement bi-/multilingue, un individu a à sa disposition différentes pratiques potentielles, à savoir diverses langues à utiliser, des modes de communication variés, différentes façons de se référer linguistiquement à l'identité collective (Widmer, 2004 in Filhon et Guérin-Pace, 2009, p.196). La notion de compétence est strictement liée à la discussion sur les pratiques et parfois traitée parallèlement aux deux concepts de multilinguisme et plurilinguisme que nous avons examinés en 1.4. Le Conseil de l'Europe désigne la compétence plurilingue et plurielle comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 11). Coste (2004) définit la compétence plurilingue comme « cette capacité à mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire hétérogène en vue de leur mise en œuvre dans des familles de situations à des fins de résolutions de tâches et d'interactions sociales » (p. 150). D'après ces réflexions, il est alors possible d'affirmer que la compétence plurilingue, étant plus que la

somme des parties (des langues) qui la composent, émerge au moment où l'on observe la manière dont des individus bi- ou plurilingues, dans des scénarios mono- ou multilingues, agissent en relation avec des objectifs qu'ils se sont fixés et différemment des individus monolingues. De cette compétence peuvent alors découler des phénomènes de parler bilingue ou, selon la définition de Castellotti et Moore (2007), « de modes de communication bilingues » qui incluent « la capacité à faire varier son répertoire langagier le long d'un continuum qui s'entend entre des usages monolingues dans chacune des langues en contact, en passant par toutes les étapes intermédiaires de « panachages » des langues des répertoires langagiers des locuteurs » (p. 7).

Après avoir énuméré les possibles combinaisons du contact linguistique dans l'environnement et au niveau de l'individu, nous allons voir comment ces attributs et ces compétences peuvent être employés concrètement dans la réalisation d'une tâche comme celles prévues par la mobilité internationale.

1.3.3. Les répertoires linguistiques dans les espaces mobiles : la médiation linguistique

Comme on vient de le voir, dans des scénarios de plurilinguisme (secondaire), les individus doivent recourir à des stratégies et des approches coordonnées afin de contourner les barrières linguistiques pour atteindre leurs buts individuels et pallier d'éventuelles disparités dans la communication. Dans le cadre d'une théorie interactionnelle (Goffman, 1967 ; Gumperz, 1982), qui dépasse la définition structuraliste de la langue en tant que système fermé de normes, accomplissant « certaines fonctions, à la fois de façon grammaticale et phonologique », les stratégies, dites stratégies discursives, relèvent de la liberté des individus de choisir « quelles relations de rôle doivent être adoptées et quelles catégories sociales sont affectées par des contraintes situationnelles » (Gumperz, 1982). Selon cette théorie, l'action des locuteurs ne résulte pas seulement de l'initiative individuelle, mais représente surtout une activité interactionnelle qui révèle une organisation collective. Compte tenu qu'il s'agit de stratégies interactives, dans le cadre de cette approche, les participants doivent prendre en considération l'existence de contraintes régissant les stratégies elles-mêmes, notamment les règles linguistiques et normes sociales, connaissances lexicales, grammaticales, sociolinguistiques dans l'interprétation du message.

Dans cette étude, les stratégies prises en compte seront celles utilisées dans des contextes de diversité linguistique au sein desquels les locuteurs d'une seconde langue sont naturellement amenés à développer des plans pour résoudre ce qui apparaît comme un problème pour atteindre des objectifs communicatifs (Blom et Gumperz 1972). En ce sens, une stratégie de

communication représente « une tentative délibérée d'exprimer une signification face à la difficulté expérimentée dans une seconde langue » Gass et Selinker (2001, p. 285), ou en d'autres termes, « ce que les individus adoptent face aux conditions difficiles et mutables à partir, à la fois, des ressources auxquelles ils ont accès et de leurs calculs individuels pour ce qu'ils perçoivent être dans leur intérêt (Heller dans Milroy et Muysken 1995, p. 162). Selon Gass et Selinker, les stratégies dans un contexte de diversité linguistique reposeraient sur les trois composantes principales que sont la problématique, la conscience et l'intentionnalité. La problématique signifie qu'en utilisant une stratégie de communication, l'apprenant doit d'abord reconnaître qu'il a un problème de communication à surmonter. L'idée que les apprenants doivent savoir qu'ils ont rencontré un problème et être conscients qu'ils font vraiment quelque chose pour le surmonter, est inhérente à la notion de conscience. Dans le cadre d'une définition des stratégies de communication, l'intentionnalité implique que les apprenants ont le contrôle de diverses options et choisissent laquelle aura un effet particulier (Bialystok, 1990a).

Etant donné que les contextes de diversité linguistique auxquels nous pouvons faire référence, sont très variés, le concept de stratégie, jusqu'ici esquissé de façon très générale, peut certes revêtir diverses acceptions. Dans un contexte d'entreprise, par exemple, une stratégie de communication peut représenter « l'ensemble des mesures prises par l'entreprise pour intervenir sur les représentations langagières ainsi que sur la construction et la mise en œuvre des répertoires linguistiques de ses membres en communication interne aussi bien qu'externe » Lüdi (2010). En revanche, dans un contexte familial, (Lanza, 1997 ; Döpke, 1986;) une stratégie peut être considérée comme la façon dont le parent souligne son rôle de monolingue ou bilingue avec ses enfants, autrement dit l'interaction du répertoire des parents avec celui des enfants. De plus, « la réponse de l'enfant à ces stratégies peut indiquer la perception de l'enfant du contexte et le degré de mélange de l'enfant peut donc être évalué en fonction de la mesure dans laquelle les parents créent un contexte monolingue ou bilingue avec l'enfant » (Lanza, 1997).

Toutefois, une première et très importante différenciation pour classer les différents types de stratégies communicatives adoptés dans des contextes de diversité linguistique et de mobilité, relève de la distinction, déjà mentionnée auparavant, entre plurilinguisme primaire et secondaire. Dans le contexte du MIME, c'est plutôt le dernier type de plurilinguisme qui est pris en considération et notamment les contextes de communication multilingue dans lesquels les individus, qui sont acteurs d'une expérience de mobilité de courte, moyenne ou longue durée, ne peuvent pas parler la langue de l'autre et possèdent des répertoires partiellement divergents. Les stratégies, dites stratégies de médiation, sont donc à concevoir comme les moyens qui a) permettent aux locuteurs de communiquer les uns avec les autres dans des

contextes de diversité linguistique, b) complètent les compétences linguistiques secondes et étrangères dans le sens habituel, c) impliquent un élément fort de médiation, suggérant que leur pertinence va bien au-delà du transfert d'information et d) se situent aux niveaux micro et macro.

Dans le cadre du MIME, nous avons choisi d'observer quatre stratégies : la traduction et l'interprétation, les technologies linguistiques, la communication par le biais d'une lingua franca, stratégies médiées par une entité – qu'il s'agisse d'une personne, d'un outil ou d'une langue - et l'intercompréhension, non médiée. Ces quatre stratégies de médiation permettent des niveaux d'efficacité très élevés, mais certaines sont utilisées plus fréquemment que d'autres en fonction du paramètre multilingue auquel nous faisons référence. L'anglais, en tant que lingua franca, par exemple, est bien établi comme stratégie de médiation dans des environnements internationaux tels que les programmes d'échange Erasmus, permettant l'établissement de communautés de pratiques multilingues (Kalocsai 2011). Les services d'interprétation jouent un rôle crucial tout à la fois dans les rassemblements internationaux tels que les conférences, les commissions, les réunions internationales du conseil d'administration et dans les transactions économiques, garantissant la qualité de la compréhension mutuelle aux parties en cause (Pym et al. 2012). L'intercompréhension peut être préférée à l'utilisation d'une lingua franca ou même au recours aux services de traduction dans les situations où les participants aux interactions multilingues connaissent les profils linguistiques de leurs interlocuteurs et présentent des connaissances réceptives dans ces langues, comme dans certains environnements de travail multilingues (Ribbert & ten Thije, 2007) et dans les communautés bilingues (Herkenrath 2012).

Afin de comparer les avantages et les limites des stratégies de médiation linguistique dans les interactions multilingues, il est utile d'observer leur utilisation dans le même type de contexte. Dans la littérature récente, les chercheurs ont seulement comparé des couples de stratégies comme dans l'étude de Gazzola (2013), où l'auteur fait une comparaison entre les avantages et les inconvénients des ELF et de la traduction au niveau de l'UE, en soulignant les coûts et l'équité découlant de la mise en œuvre de l'un de ces deux régimes linguistiques. De même, l'utilisation de l'intercompréhension et de l'ELF a également été comparée par plusieurs auteurs en relation avec leur efficacité communicative (van Klaveren, de Vries & ten Thije 2013, Bles, Mak et ten Thije, 2014), leur diversité linguistique et le degré de plurilinguisme exposé (Hülmbauer 2014).

L'équipe de Reims Champagne-Ardenne, en particulier, a fait porter son attention sur les usages opérationnels de l'intercompréhension, (définie pour la première fois en 1913 par Jules Ronjat

à propos des parlers franco-provençaux) dans laquelle chaque locuteur peut choisir de parler sa propre langue tout en comprenant la langue de l'autre. L'intercompréhension constitue une stratégie communicative, limitée dans sa définition originelle donnée aux langues apparentées, qui permet à chacun des locuteurs de choisir de s'exprimer dans sa propre langue tout en comprenant la langue de l'autre. Dans cette stratégie, les interlocuteurs peuvent se contenter de comprendre la personne avec laquelle ils conversent sans avoir besoin de développer une maîtrise active de sa langue, grâce à leurs compétences réceptives. En dehors des zones linguistiques où les langues apparentées sont en contact naturel pour des raisons géo-historiques, ce scénario de plurilinguisme peut s'appliquer à toute personne qui n'a pas encore acquis une maîtrise suffisante de la langue cible et peut, par conséquent, préférer s'exprimer dans sa propre langue ou même dans une lingua franca (Braunmuller, 2002 : 5). Dorénavant, nous nous concentrerons, par conséquent, sur la notion d'intercompréhension, tout d'abord au niveau descriptif.

2. L'intercompréhension en tant que stratégie de communication multilingue

2.1 L'intercompréhension dans une perspective diachronique : histoire et terminologie du phénomène

Durant le vingtième siècle, cette forme de communication multilingue a été observée et étudiée, sous divers angles et par différents chercheurs, ainsi qu'en témoigne la prolifération des définitions qui en ont été données. Plus particulièrement, dans les principales études internationales consacrées à ce sujet, on fait référence à l'exploitation des compétences réceptives dans des contextes de communication multilingue sous les différentes appellations d'*intercompréhension* (Ronjat, 1913), de *semicomunication* (Haugen, 1966), de *multilinguisme réceptif* (Ten Thije and Zeevaert, 2007) et, plus récemment, de *Lingua Receptiva* (Rehbein, ten Thije, and Verschik, 2011). Comme on le verra plus avant, les phénomènes identifiés par ces quatre définitions et les approches utilisées pour les examiner sont assez différents les uns des autres, même si parfois les limites de ces quatre concepts peuvent être, vraisemblablement, fluctuantes. Au niveau général, l'intercompréhension et la semi-communication font, à l'origine, référence à la compréhension mutuelle entre des langues apparentées, alors que le multilinguisme réceptif et la Lingua Receptiva envisagent également, pour leur part, le contact entre des langues non apparentées, mais avec lesquelles les locuteurs se trouvent en contact pour diverses raisons. De plus, les définitions de la semi-communication, du multilinguisme réceptif et de la lingua receptiva indiquent des situations de communication et d'interaction multilingue, tandis qu'historiquement les recherches menées autour de l'intercompréhension ont envisagé uniquement à l'écrit des contextes d'apprentissages

simultanés des langues apparentées. Par la suite, chaque définition sera examinée dans le contexte géographique, historique et de la recherche dans le cadre de laquelle elle s'inscrit.

2.1.1. L'intercompréhension

L'intercompréhension a été définie pour la première fois, en 1913, par Jules Ronjat à propos des parlers franco-provençaux dans *Essai de syntaxe des Parlers Provençaux Modernes* (figurant aussi dans le TLF, 1983) :

Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre - sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. L'écriture grossit les différences dialectales en représentant des sons voisins par des signes dissemblables, comme l (implosive), r (intervocalique), b, h lh correspondant dialectalement à u, l, v, i. Néanmoins l'unité fondamentale apparaît assez nettement pour que même des recueils essentiellement populaires comme l'Almanach patois de l'Ariejo publient côte à côte, pour les mêmes lecteurs ; des morceaux écrits dans des parlers assez éloignés par leur nature, quoique voisins par le lieu. En lisant ou débitant à haute voix, les gens de culture peu étendue transposent généralement dans leur dialecte propre les sons et les formes du dialecte dans lequel le morceau lu ou débité est écrit (cf. Tourtoulon, Dialectes, p. 26). Pour constater ce fait d'intercompréhension il suffit de posséder pratiquement à fond un parler provençal quelconque.

Selon différents auteurs (Backus, Marác et Ten Thije, 2011, p. 17), « l'intercompréhension » doit être considérée comme une conceptualisation antérieure de ce que l'on appelle maintenant *lingua receptiva* ou multilinguisme réceptif. Dans le cadre du projet EuRom5 l'intercompréhension est définie comme « une méthode de communication entre locuteurs de langues différentes, à la fois très ancienne – elle a de tout temps été pratiquée naturellement – et très novatrice – en ce sens qu'elle propose un apprentissage très différent des méthodes usuelles » (DGLFLF, 2010). L'intercompréhension a d'abord émergé comme une stratégie visant à favoriser les compétences de lecture par le biais des compétences réceptives au sein

des familles linguistiques (voir par exemple l'initiative EuroCom, Klein et Stegmann 2000), mais est aujourd'hui en général utilisée pour se référer au mode réceptif (Jamet, 2010). En France, les premières recherches scientifiques systématiquement consacrées à l'étude de l'intercompréhension ont été accompagnées de l'apparition de ce terme parmi les entrées des principaux mots de vocabulaire de la langue française, ce qui a facilité sa circulation et la connaissance de ce phénomène. En 1974, le *Grand dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue française, le Robert*, a défini l'intercompréhension en tant que « compréhension linguistique réciproque entre deux ou plusieurs hommes ou groupes humains ». La même idée d'appartenance à un groupe humain, liée à la faculté de s'inter-comprendre, fut exprimée par le *Grand Larousse de la langue française*, en 1975, dans lequel l'on retrouve la définition de l'intercompréhension en tant que « capacité pour des sujets parlants de comprendre les énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à une même communauté ». La notion d'intercompréhension devient l'un des facteurs indispensables pour la définition de la communauté en tant qu'entité caractérisée par une langue (cf. *Grand Robert de la langue française & Robert électronique détaillé*, 1992), à peu près comme la notion d'intelligibilité mutuelle (cf. Moñino Yves 1995). En effet, selon Blanche-Benveniste, c'est « au départ, une notion technique utilisée par les linguistes pour déterminer les limites entre parlers, dialectes et langues » (2008 p. 41). Selon cette définition, le terme « intercompréhension » permet de « vérifier le degré de similitude entre des variétés linguistiques » (Jamet, 2010, p.4), et de distinguer entre langues et dialectes (« deux variantes de langue »).

Quelques années plus tard, l'intercompréhension a élargi son domaine d'application et s'est étendue aux locuteurs de langues vivantes voisines, en devenant une véritable approche d'apprentissage linguistique, fonctionnel, dans une Europe dorénavant multilingue (Jamet, 2010, p.7). Dans ce cadre de l'élargissement de la notion d'intercompréhension, Claire Blanche Benveniste et une équipe de recherche, provenant de quatre Universités différentes, ont mis au point une méthode d'enseignement simultané des langues romanes, EuRom4. Dans le cadre de la méthode EurRom4, on encourage les étudiants à utiliser la comparaison linguistique en guise d'instrument d'apprentissage, mais aussi que stratégie de compréhension d'une langue étrangère, qui suit le principe de *comprendre les langues sans les parler* (Blanche-Benveniste, 1997). En ce sens, l'intercompréhension « cherche à donner les moyens – et la confiance – pour entrer dans une langue a priori inconnue. L'objectif est d'entrer dans le sens général du message. Par la pratique, cette approximation se resserre et l'on s'approche de mieux en mieux du sens du texte et de ses nuances » (DGLFLF, 2010). Il convient de signaler que l'apprentissage des langues, préconisé par EuroRom4, a pour but le seul apprentissage de la langue écrite, selon les propres termes de Claire Blanche Benveniste (2008, p. 42).

En l'occurrence, nous avons décidé de viser en premier lieu une connaissance passive de quelques langues romanes, qui permette de comprendre mais non de s'exprimer. Pour réduire encore la tâche, nous avons visé la compréhension passive des langues par écrit.

Ensuite, les mêmes principes méthodologiques ont été appliqués à d'autres projets de recherche, avec une dimension européenne, et consacrés à l'étude des autres familles de langues européennes, et notamment aux projets EuroCom : EurocomSlav (L. Zybatow, 1999), EurocomGerm (Hufeisen, 2007) et EuroComRom (Klein et Stegmann, 1999). Suite à cette vague prolifique d'études expérimentales, les principes d'application de la démarche intercompréhensive furent efficacement repris par Horst Klein et Tillman Stegmann dans la méthode dite des *Sept tamis* (Meissner et al., 2004), qui fournit des principes visant à entreprendre la compréhension des textes écrits sur la base de correspondances lexicales, morphologiques et syntaxiques. Si les résultats expérimentaux de ces approches s'avèrent parfois très positifs, il arrive également qu'ils ne soient que partiels (Zeevaert, 2004), ce qui prouve qu'il reste encore du travail à faire pour décrire le fonctionnement (et le non-fonctionnement) de l'intercompréhension.

2.1.2. La semicommunication

Ce phénomène est défini par Einar Haugen par rapport aux langues scandinaves en 1966 (p. 281) :

Danes, Norwegians, and Swedes expect to be understood by fellow Scandinavians when they use their own languages. At times, however, they are disappointed in their expectations; and the region, as a whole, offers many examples of what we may call semicommunication, the trickle of messages through a rather high level of «code noise.»

Des linguistes comme Uhlmann Börestam (1997) et Kurt Braunmüller (1996), ont contribué à reconstruire la définition originelle de la semicommunication, qui a longtemps été interprétée, de façon erronée, comme une forme de communication partielle. Ce terme proviendrait, en revanche, de l'analogie avec la définition du *semi-bilingualism* donnée par Charles Hockett au phénomène du *bilinguisme réceptif accompagnant le monolinguisme actif* (1958, p. 327). Il convient de noter que l'expression « *code noise* », selon la définition de Haugen, définirait la nature de la communication entravée par des divergences plus ou moins notables de code (Braunmüller, 2002, p. 4). Selon Haugen, la semicommunication représente donc une communication fondée sur des compétences réceptives dans l'autre langue, accompagnée par un monolinguisme productif et caractérisée par des divergences linguistiques. Selon les

nombreuses études consacrées aux phénomènes de semicommunication par Braunmüller, ce type de contact linguistique inclurait les situations communicatives dans lesquelles les interlocuteurs peuvent se contenter de comprendre l'interlocuteur sans avoir besoin de développer une maîtrise active de sa langue, grâce à leurs compétences réceptives. La semicommunication peut être caractérisée par une interaction non stable, soumise à une négociation implicite permanente du discours, entre les intérêts divergents du locuteur et ceux de ses interlocuteurs, e.g. entre non-accommodation et pleine accommodation (Braunmüller, 2002, p. 7).

2.1.3. Les concepts de multilinguisme réceptif et de Lingua Receptiva

La définition de la semicommunication a évolué ultérieurement, vers la fin des années 90, (évolution dont témoignait aussi une hétérogénéité terminologique accrue), grâce à un contexte élargi et à un regard interdisciplinaire. Grâce également à la diffusion des études nordiques (cf. Ten Thije et Zeevart, 2007), il est désormais clair que ce que l'on appelle *receptive multilingualism* peut s'appliquer à divers contextes multilingues et pas nécessairement à un bilinguisme stable. Il est en général admis que le scénario du multilinguisme réceptif peut s'appliquer à tout type de contact linguistique dans lequel « une personne peut n'avoir pas encore acquis une maîtrise suffisante dans la langue cible et peut, par conséquent, préférer s'exprimer dans sa propre langue ou même dans une lingua franca » (Braunmüller, 2002, p.5). Le multilinguisme réceptif est défini comme un mode d'interaction dans lequel les parlants dotés de différents répertoires linguistiques utilisent leurs langues respectives afin de comprendre la langue de l'interlocuteur pendant la conversation elle-même (Blees, Ten Thije, 2015, p.1). Le quatrième concept, celui de Lingua Receptiva, est plus récent que les précédents et est lié au concept de multilinguisme réceptif. La définition de la Lingua Receptiva fait référence au mécanisme et aux compétences qui contribuent à la compréhension mutuelle dans le multilinguisme réceptif (Blees, Ten Thije, 2015, p.1). La Lingua Receptiva a été décrite comme un moyen visant une communication effective entre des membres de diverses communautés qui utilisent simultanément diverses langues afin de mener à bien une compréhension mutuelle (Ten Thije, 2014).

2.2. Un aperçu de la diffusion de l'intercompréhension : les régions et les contextes de son usage

Malgré le fait que, désormais, le potentiel de l'intercompréhension est amplement analysé également dans des contextes de plurilinguisme secondaire, dans la littérature récente, un nombre important d'études ont été consacrées à l'usage de l'intercompréhension dans des

régions bi- et multilingues, où deux ou plusieurs groupes culturels différents coexistent et entretiennent des échanges réguliers. Dans ces contextes, les langues et leurs locuteurs interagissent entre eux dans des régimes de diglossie et bilinguisme (Ferguson, 1959) et le management de la diversité linguistique constitue un trait identitaire de ces sociétés. Avant d'analyser les contextes de plurilinguisme secondaire au sein desquels l'intercompréhension est adoptée, en tant que stratégie de médiation, les contextes traditionnels d'usage de l'intercompréhension seront présentés en guise de comparaison.

2.2.1. L'usage spontané de l'intercompréhension dans des régions bilingues

L'usage de l'intercompréhension spontanée dans des contextes informels relève tout à la fois des décisions individuelles des parlants et de leur sensibilisation aux ressources communicatives disponibles (ten Thije et Blees, 2015).

L'un des contextes dans lesquels l'usage quotidien de l'intercompréhension à l'oral a fait l'objet d'importantes études est la Frise, l'une des douze régions qui composent les Pays-Bas. Tous les habitants de la Frise sont capables de parler, de lire et d'écrire en néerlandais, mais plus de la moitié des Frisons déclarent parler plus couramment le frison. Dans cette région, le frison et le néerlandais se trouvent, par conséquent, dans une condition de diglossie, ainsi, le premier est davantage utilisé dans des contextes familiaux et dans les communautés villageoises et le second s'impose, en revanche, en tant que variante « haute » (socialement favorisée) dans des contextes plus formels tels que l'administration, l'école et les médias de communication. Selon les enquêtes qui analysent le choix de la langue par les habitants de la région, au quotidien (Gorter et Jonkman, 1995), l'intercompréhension serait souvent utilisée, par exemple, quand un locuteur frison s'adresse dans cette langue à un locuteur néerlandais, qui ne s'exprime pas de façon fluide en frison. Dans ce type de circonstances, notamment dans les magasins, les banques, la poste, les bureaux publics, l'intercompréhension serait alors souvent le mode de communication choisi (Riemersma, dans *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*, 2012).

De même, l'intercompréhension représente l'un des possibles moyens communicatifs adoptés par les locuteurs d'espagnol et ceux de catalan dans la région de la Catalogne (Miquel Strubell i Trueta, dans *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*, 2012), dans des échanges routiniers. En Espagne, le bilinguisme institutionnel régit les relations entre ces deux langues en Catalogne, dans les Îles Baléares et la Communauté Valencienne depuis l'adoption de la Constitution de 1978. Gafaranga et Torras i Calvo remarquent que l'alternance interphrase entre espagnol et catalan dans l'interaction sociale quotidienne (ce qu'ils appellent

parallel mode) dans ces régions représenterait un choix standard et naturel (2001, p. 206).

De même, Almaskati (, dans *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*, 2012) observe que, dans la capitale de la région italienne du Val d'Aoste, Aoste, surtout dans le secteur privé (par exemple, les magasins ou restaurants), les locuteurs de la variété régionale du français, le Valdôtain, et ceux de la langue nationale, l'italien, peuvent s'intercomprendre grâce à la similarité de ces deux langues et à leur connaissance réceptive, exactement comme en Frise et en Catalogne.

Enfin, certaines formes d'intercompréhension ont aussi été étudiées chez les locuteurs de diverses variétés d'arabe. Biichlé (2010) note que les déclarations concernant la compréhension mutuelle entre différentes variétés d'arabe varient, pourtant, en fonction du contexte et de l'identité qui lui sont associées : « ainsi, de manière extrêmement schématique, on déclarera au village, ne pas comprendre les personnes du village voisin alors qu'en France, on dira comprendre le Maghreb tout entier » (p. 20).

2.2.2. L'usage institutionnel de l'intercompréhension dans des régions multilingues

Dans d'autres contextes de plurilinguisme primaire, l'adoption institutionnelle de l'intercompréhension dépend aussi des décisions des individus en termes de choix linguistique personnel, mais aussi et surtout des accords officiels et des politiques d'aménagement linguistique (Blees et ten Thije, 2015). Le modèle suisse est un précieux exemple de la façon dont l'introduction d'une approche éducative multilingue à l'école contribue à promouvoir le plurilinguisme dans la rue. Depuis 1975, le Ministère de l'Education a introduit une deuxième langue au niveau de l'éducation primaire (ex. le français dans les cantons de langue allemande, l'allemand dans les cantons de langue française) et, ensuite, l'anglais en tant que deuxième langue étrangère obligatoire. Dans la confédération suisse, qui a officiellement un statut quadrilingue depuis 1999, l'allemand (langue officielle dans 17 cantons), le français (langue officielle dans 4 cantons) et l'italien (langue officielle dans 1 canton) sont les langues officielles de la Confédération elle-même et, par conséquent, les langues utilisées par l'administration fédérale, tandis que le rhéto-roman est pour sa part exclusivement une langue nationale, une langue de droit seulement pour les locuteurs natifs dans les cantons rhéto-romans. De plus, dans trois des 26 cantons suisses, Berne, Fribourg et Valais, il existe plus d'une langue officielle, notamment l'allemand et le français (Ludi, 2007, Werlen, 2007). Cependant, c'est seulement dans les districts de Bienne, de Fribourg et dans le Canton des Grisons que les locuteurs semblent communiquer entre eux sur un mode vraisemblablement bilingue, voire trilingue, tandis que dans les autres c'est la langue officielle qui l'emporte sur les autres. Werlen (2007)

démontre que dans des endroits bilingues comme dans la ville de Bienne, l'intercompréhension est souvent utilisée, parallèlement à d'autres formes de communication plurilingue ou *techniques plurilingues*, notamment l'alternance codique (Ludi, 2007). D'ailleurs, Ludi fait remarquer que le modèle suisse implique l'acceptation d'un parler « mixte » et la négociation d'habiletés plurilingues, organisées *in situ* parmi les participants (2007).

Le deuxième modèle d'usage institutionnel de l'intercompréhension est celui scandinave. Selon de nombreuses enquêtes (Haugen, 1966 ; Mauraud, 1976 ; BØ, 1975), dans la communication inter-scandinave, apparaissant dans sa définition originelle comme *semicommunication* (Haugen, 1966), les locuteurs de norvégien, suédois et danois préféreraient parler leurs langues maternelles entre eux plutôt que d'avoir recours à l'anglais, notamment à cause d'un fort ressenti de similitude entre les langues, l'histoire, la culture et la politique associées aux pays scandinaves (Zeevaert, 2007). Même si, récemment, cette préférence semble moins en vigueur (Delsing & Lundin Åkesson, 2003-2005), selon Zeevaert (2007), l'intercompréhension fonctionnerait davantage entre langues scandinaves qu'entre langues romanes en raison de plusieurs facteurs : premièrement, les locuteurs des pays scandinaves seraient, selon Zeevaert, plus conscients des similarités partagées par leurs langues et davantage à l'aise dans ce mode de communication et deuxièmement, les langues scandinaves de la péninsule seraient moins éloignées et donc plus similaires que les langues romanes, en raison du voisinage géographique. En troisième lieu, encore une fois l'adoption de l'intercompréhension entre locuteurs de langues différentes, même si elles sont apparentées et voisines, serait favorisée par une acquisition linguistique informelle et un apprentissage formel qui rapproche les locuteurs de la pratique de la communication asymétrique. L'un des exemples de l'application institutionnelle de l'intercompréhension dans la péninsule scandinave est le Conseil Nordique, l'un des forums de coopération pour les gouvernements et les institutions parlementaires des pays nordiques. Dans ces instances, le suédois, le danois et le norvégien sont les langues officielles et, puisque l'on part du principe que les citoyens peuvent comprendre n'importe laquelle de ces trois langues, les procès-verbaux ne sont disponibles que dans l'une d'elles.

Un troisième exemple d'application institutionnelle est l'intercompréhension entre le bosnien, le serbe et le croate, qui sont également utilisés pour traduire depuis et vers l'anglais et le français pendant les séances du Tribunal Pénal International pour l'ex-Yougoslavie (TPIY). Comme cela a été observé par plusieurs auteurs (cf. Zybatow, 2003 ; Golubovic, 2016), le même principe d'intercompréhension adopté pour les langues scandinaves vaut aussi pour les langues slaves. Etant donné que les langues officielles de cette Institution sont l'anglais et le français, les traductions officielles doivent être rendues dans ces deux langues et dans une troisième

langue au choix entre le bosnien, le serbe et le croate.

Enfin, Beerkens (2010) constate également l'usage de l'intercompréhension, dans la zone située à proximité de la frontière allemande-néerlandaise, même s'il ne s'agit pas d'une région au sens socio-politique, ce au cours de différentes rencontres multilingues au sein de la société civile et des organisations gouvernementales, en tant que le résultat de mesures précises de politique linguistique visant à favoriser les relations entre ces deux peuples.

2.2.3. Le plurilinguisme secondaire et l'usage de l'intercompréhension

Comme nous venons de le voir, la pratique de l'intercompréhension à l'oral a besoin de certaines conditions pour pouvoir se réaliser, notamment la création d'une communauté de pratique qui favorise la familiarité des locuteurs, tout à la fois avec les ressources des autres interlocuteurs et avec le dispositif communicatif lui-même. Ces conditions se réalisent plus facilement dans des régions historiquement bilingues, ce d'autant plus là où l'intervention des institutions gouvernementales permet la mise en œuvre d'approches éducatives multilingues et de politiques linguistiques favorables. Toutefois, l'intercompréhension peut également être négociée en tant que stratégie de médiation dans des contextes d'interaction moins définis au préalable où les locuteurs ne font pas forcément partie d'une communauté linguistique bi- ou multilingue, au sens socio-politique, mais participent ponctuellement à l'établissement d'une communauté de pratique qui se dissout, une fois atteint le but pour lequel elle avait été créée.

Par conséquent, au niveau oral l'intercompréhension peut s'avérer un moyen de communication pratique dans des interactions ponctuelles entre deux langues apparentées ou entre langues non apparentées, dont les locuteurs ont une connaissance réceptive, suite à leur apprentissage formel ou à un processus d'acquisition spontanée, résultant d'un contact plus ou moins prolongé.

Les communautés des familles issues de la migration sont un exemple de contexte plurilingue dans lequel l'intercompréhension peut servir de stratégie pour le maintien de la langue d'origine, dans un cadre de perte de la langue (ou *language shift*) chez les générations plus récentes. En effet, dans son étude longitudinale d'un enfant bilingue turco-allemand, Herkenrath (2012) décrit l'exploitation des compétences réceptives en turc par l'enfant, afin d'interagir avec son intervieweur turcophone. En effet, dans les familles turques immigrées en Allemagne, les enfants, qui ont grandi dans le pays de migration de leurs parents, ne développent souvent qu'une compétence réceptive dans la langue de ceux-ci. L'auteur observe que l'exploitation des compétences réceptives dans ce type de configuration plurilingue fonctionne en tant que moyen pour la communication familiale informelle et s'avère être une

stratégie efficace afin de gérer les ressources plurilingues au sein d'une famille multilingue aux répertoires linguistiques divergents.

Des contacts prolongés peuvent aussi émerger au sein d'échanges à des fins commerciales entre des locuteurs de langues apparentées. Dans son analyse, Verschik (2012) définit l'usage de l'intercompréhension entre les vendeurs estoniens et des clients finnois pendant des échanges commerciaux dans la ville de Tallin, en tant que l'un des usages possibles et équivalent, en termes d'efficacité, au fait de parler une seconde langue. Dans son corpus, l'usage de l'intercompréhension apparaît parallèlement à d'autres techniques d'accommodation à la langue de l'interlocuteur, notamment l'alternance codique et l'adaptation de la prononciation.

De manière très similaire au corpus de Verschik (2012), Greer (2013) décrit l'usage de l'intercompréhension dans des échanges à des fins commerciales entre deux locuteurs de langues non apparentées, notamment un coiffeur japonais et son client bolivien de langue espagnole. Greer note que, en dépit de la grande différence existant entre ces deux langues, tout au long de leurs interactions qui étaient répétées dans le temps, ces deux participants ont développé un accord tacite sur une communication qui faisait alterner un mode réceptif bilingue avec l'anglais en tant que *Lingua Franca*. Tout comme dans l'étude de Verschik portant sur les vendeurs estoniens et leurs clients finnois, le corpus de Greer montre le recours parallèle à d'autres formes de communication plurilingue, comme l'alternance codique et d'autres stratégies accommodatives.

Toujours dans le cadre de l'interaction à des fins de travail, Ribbert et Ten Thije (2007), analysent les interactions multilingues des membres de l'Institut Goethe à Amsterdam, au sein de leur travail d'équipe. Les compétences réceptives réciproques de l'un dans la langue de l'autre font que parler chacun dans sa propre langue constitue le choix le plus efficace et plus naturel à négocier.

2.3. Une perspective pragmatique sur l'intercompréhension : les caractéristiques de son usage

Bien que cette stratégie émerge souvent parallèlement à l'usage d'autres stratégies de médiation et à d'autres formes de communication plurilingue, il est important d'insister sur les caractéristiques qui lui sont propres.

2.3.1. L'intercompréhension comme approche axée sur la transparence et l'approximation

L'intercompréhension est fondée sur la proximité de deux ou plusieurs langues qui fait que des séquences d'une langue sont jugées « transparentes » (au niveau graphique, phonique,

morphologique ou syntaxique) et donc « lisibles par un locuteur d'une langue étrangère à partir des seules connaissances extraites dans sa langue maternelle » (Castagne, 2005, p. 157). Dans les cas de transparence entre langues apparentées, il s'agit d'intercompréhension spontanée (ou *inherent lingua receptiva*, Verschik 2012), dans laquelle les compétences réceptives des participants sont engendrées par l'existence d'un diasystème, tandis qu'il s'agit d'intercompréhension acquise (ou *acquired lingua receptiva*, Verschik 2012), quand les deux locuteurs ont appris, bien que partiellement, l'autre langue. Grâce à ces séquences transparentes, les locuteurs perçoivent eux-mêmes de façon naturelle les éventuelles correspondances et les similarités entre les deux langues et sont en mesure de les exploiter afin de mieux comprendre.

Cependant, quand le système de transparence ne suffit pas pour comprendre le contenu du message, le locuteur peut recourir à certaines stratégies discursives afin d'éviter une coupure dans l'interprétation du message. L'une des stratégies les plus récurrentes est l'approximation, qui représente une technique discursive consistant à reporter la finalisation du message à plus tard dans le discours. Claire Blanche-Benveniste considère cette technique comme un procédé très commun, y compris en langue maternelle :

C'est une caractéristique bien connue de la langue parlée : au moment de les produire, nous cherchons nos mots et il arrive fréquemment que nous n'y arrivions pas du premier coup, parce que la production du mot adéquat demande du temps. (Blanche-Benveniste, 2005, p.13)

Tout procédé d'énonciation d'un message repose, en effet, sur un effort, plus ou moins conscient, pour équilibrer précision et généralisation, selon la mesure et l'engagement fixés par l'utilisateur final (cf. à l'égard du processus d'apprentissage, Cornuéjols, Miclet & Kodratoff in Castagne, 2010), comme une stratégie pour épargner temps et concentration (-Blanche-Benveniste, 1997). Selon Castagne (2007e) « l'estimation et l'approximation pour élaborer et construire un schéma à main levée, un croquis conceptuel ou une ébauche sémantique pourraient être suffisants, en fonction du seuil d'approximation que se fixe l'utilisateur de cette systémique » (p. 161). Dans une interaction multilingue, dès lors que l'on ne maîtrise pas suffisamment bien la langue de l'interlocuteur pour en avoir une compréhension très fine, l'approximation constitue l'une des stratégies cognitives, qui s'avèrent particulièrement utiles et permettent de saisir le message général de l'interlocuteur, sans se noyer dans le contenu spécifique, en évitant ainsi une rupture de la communication (-Blanche-Benveniste, 2007).

De la notion d'approximation découlent aussi deux autres notions, se référant à deux phénomènes discursifs émergeant souvent dans des interactions en intercompréhension et qui

sont proches de l'approximation, notamment le concept de *let-it pass strategy* (Braumüller, 2004 ; Dresemann, 2007 ; Zeevaert, 2007) et d'inférence.

En ce qui concerne le premier, Zeevaert fait remarquer que :

Not every problem of understanding has to be verbalised instantaneously, in fact very often the use of a let-it pass strategy (waiting for a clarification of the problem later in the discourse) can be a successful choice. (Zeevaert, 2007, p.119)

Selon Baumgarten et House (2007), une telle stratégie se réfère à la faculté d'ignorer tout ce qui est grammaticalement incorrect, incompréhensible, douteux et incompatible avec le but de l'interaction pour se concentrer sur l'aboutissement général de l'objectif commun à l'interaction (p. 210). Selon cette définition, il est évident que ces deux stratégies d'approximation et de *let-it-pass* s'avèrent complémentaires.

Deuxièmement, l'adoption d'une stratégie discursive basée aussi bien sur l'approximation que sur une stratégie de « laisser-passer » est liée à un troisième concept qui est l'inférence. - Blanche-Benveniste définit le processus inférentiel comme « faire du sens à partir de l'ensemble d'un texte [...] déclencher rapidement des procédés intuitifs [...] fabriquer des systèmes d'équivalences » (2005, p. 6). Dresemann (2007) observe que, en l'absence des compétences adéquates pour comprendre le contenu exprimé par l'interlocuteur dans sa langue, un individu fait souvent appel à ses compétences pragmatiques qui lui permettent d'interpréter le contexte (i.e. compétences professionnelles, compétences discursives), au moyen d'inférences qui l'amènent souvent, à travers une interprétation approximative, à atteindre son objectif.

Ces trois techniques cognitives et discursives, serviraient conjointement, selon Castagne (2005), à interpréter un texte dans une langue inconnue ou partiellement connue, sans son élaboration ou formulation dans une autre langue, comme dans la traduction ou l'interprétariat et sans besoin de s'exprimer, y compris partiellement, dans au moins une langue étrangère ou un mélange linguistique pratique comme c'est le cas avec le recours à une lingua franca (Castagne, 2005).

Toutefois, bien entendu, ces trois procédés ne sont pas exclusifs de la communication par le biais de l'intercompréhension. L'approximation est donc quelque chose que l'intercompréhension partage avec d'autres stratégies de communication monolingue et multilingue, soit au niveau de la compréhension du message verbal (écrit et oral) soit à celui de la production du message verbal (écrit et oral), car elle répond à des critères fonctionnels liés à l'accomplissement de la compréhension et de la production générale du texte (Blanche-

Benveniste 2003 ; 2007). En effet, le même principe d'approximation s'applique dans d'autres stratégies de communication multilingues, notamment dans l'expression en lingua franca. En effet, et bien que quand ils s'expriment dans une lingua franca les locuteurs de langues différentes puissent avoir l'impression de « vouloir dire tous la même chose », au niveau sémantique et référentiel, ils ne se comprennent que partiellement. Capucho, dans sa contribution « *Plurilingual education for pluricultural encounters* », rappelle qu'il n'existe pas de base culturelle unique sous-tendant une lingua franca, mais plutôt autant de bases que de parlants et que, même en parlant la même langue, on est toujours approximatif avec le significat. En ce qui concerne la stratégie consistant à « laisser passer », Baumgarten et House (2007) observent son fréquent recours dans l'adoption d'une lingua franca. Ces auteurs constatent en effet que cela permet aux individus de pouvoir se concentrer sur la dimension référentielle et informative de la communication, en laissant de côté l'exactitude de la forme et la pertinence avec le contexte interpersonnel. Braunmüller (2007) fait remarquer que, déjà lors de la pratique de la Lingua Franca originelle au Moyen Age, les marchands du bassin méditerranéen appliquaient des principes similaires pour communiquer entre eux. Dans le cadre de leurs échanges, l'interlocuteur ne s'attendait pas à une maîtrise parfaite de la langue de l'autre et, en revanche, il était considéré normal d'utiliser un ordre syntaxique différent de l'ordre du latin, plus proche de l'ordre de la langue maternelle du locuteur (p. 33).

Cela dit, divers auteurs ont observé que ce style communicatif, fondé sur l'approximation et une faible attention portée à la forme, demeure privilégié et davantage utilisé dans certains contextes et moins dans d'autres. En effet, dans le cadre du travail, la communication par le biais de l'intercompréhension semble être favorisée dans des échanges internes avec des personnes connues (Beerkens, 2010 ; Van Klaveren & Ten Thije, 2013). Cela s'explique parce que les échanges informels permettent une négociation majeure du choix linguistique et qu'ils constituent une approche plus orientée vers le contenu informatif que vers le choix du registre linguistique approprié. Dans son enquête portant sur les outils de médiation linguistique utilisés par les fonctionnaires de la *Direction Générale pour la Traduction* à Bruxelles, Van Klaveren et Ten Thije (2013) observent que les enquêtés semblent davantage enclins à utiliser l'intercompréhension à l'oral avec des personnes connues, dans des contextes informels, parce qu'ils ont le temps d'enquêter sur le choix linguistique de leur interlocuteur et de comprendre, s'ils sont à l'aise avec une communication asymétrique. En revanche, dans des contextes formels avec des étrangers, dont le répertoire linguistique ne leur est pas familier, ils déclarent utiliser une lingua franca car cette forme de communication serait plus facile et ils n'auraient nul besoin de la négocier auparavant. De plus, selon Beerkens (2010), au travail, l'intercompréhension semble être davantage privilégiée dans des échanges à l'oral que dans des

échanges à l'écrit faute de retour de la part de l'interlocuteur dans ce dernier cas. Selon cet auteur, sans un retour rapide de la part de l'interlocuteur sur le message, il serait plus complexe (et chronophage) pour les participants à son enquête de parvenir à un accord mutuel.

Si, dans le paragraphe précédent, l'on a traité des aspects qui relèvent de la pratique de l'intercompréhension, dans les paragraphes qui suivent on abordera certaines caractéristiques théoriques relevant du cadre de son adoption. Toutefois, il est important de tenir compte du fait que cadre théorique et cadre pratique ne sont pas à considérer comme séparés, mais plutôt comme se reflétant mutuellement. En d'autres termes, les notions qui viennent d'être traitées peuvent être considérées comme des caractéristiques de la communication asymétrique, qui sont strictement liées à la possibilité, pour deux ou plusieurs individus, s'exprimant dans leur langue maternelle et ayant des répertoires linguistiques divergents, de faire partie intégrante de la vie d'une même communauté de pratique visant un objectif général commun.

2.3.2. L'intercompréhension comme approche orientée vers le locuteur natif

Etant donné que le principe fondateur de l'intercompréhension est la possibilité de parler sa propre langue, ou de parler une langue « familière », sans avoir recours à une langue intermédiaire, elle peut être considérée comme une pratique communicative orientée vers le locuteur natif, ce qui rend possible l'exercice actif des droits linguistiques dans certains domaines et à certaines conditions.

Le respect des droits linguistiques de ses concitoyens est à la base de la vie politique, par exemple, de l'Union Européenne qui préconise que chaque citoyen doit pouvoir s'adresser dans sa langue maternelle aux Institutions, à condition que cette langue soit l'une des langues officielles de l'UE. Ce principe représente l'un des fondements juridiques du régime européen concernant les langues, régi par l'article 1 du règlement de 1958, qui consacre l'égalité des langues officielles de l'Union Européenne et le droit inaliénable de chaque citoyen à prendre activement part à la vie politique. De même, si l'on prend pour exemple de régime politique l'Union Européenne, cette pratique, selon laquelle chaque individu conserve la faculté de s'exprimer dans sa propre langue, est à considérer comme complémentaire de la mise en œuvre de ce principe et également applicable à d'autres régimes multilingues.

Il convient également de relever que, dans la pratique de cette stratégie, parallèlement à l'exercice dudit droit, lorsque cela est possible, les locuteurs prennent conscience d'une diversité linguistique représentée par les différentes langues dans lesquelles les membres de la communauté peuvent s'adresser à eux. En d'autres termes, il devient évident que les droits des

uns sont les droits des autres, ce qui entraîne (ou devrait entraîner) un sentiment d'ouverture chez les citoyens européens à l'égard des différentes langues et cultures existantes.

Cependant, la question se pose de savoir comment le droit individuel à sa propre spécificité peut coexister avec le droit des autres. Quelle est donc la relation existant entre droits individuels et collectivité ?

Dans son article *Tolérance et tolérabilité* (2007), François Grin présente les diverses approches que l'on peut adopter afin d'aborder la question de la coexistence des différents groupes ou ethnies linguistiques et culturelles au sein des sociétés contemporaines. Selon cet auteur, la tolérance constituerait l'un des facteurs favorisant l'établissement du multilinguisme au sein de ces sociétés, en tant que facteur humain lié à la « gestion de l'inclusion » (de Lucas, 2000). Toutefois, selon lui, la définition de la tolérance ne peut que comprendre aussi ses limites, c'est-à-dire que la tolérance de la diversité doit également considérer concrètement les « limites de l'acceptation de la différence » (de Lucas, 2000 dans Grin, 2007, p. 13). C'est pour cette raison qu'elle ne peut être conçue seulement comme une vertu et une valeur, mais aussi et plus concrètement comme une pratique de « mise en latence de conflits continus » (Hunyadi, 2008 in Grin, 2007, p. 13). Afin de distinguer entre une approche plus radicale, qui ne juge tolérante qu'une personne qui « ne pose pas des limites à la tolérance » (2007, p. 14) et une autre plus souple qui interprète la tolérance comme une pratique de négociation entre ce qui est acceptable pour nous et ce qui ne l'est pas, Grin utilise le terme *tolérabilité*. Cette dernière serait la « caractéristique qui, dans une société donnée à un moment donné, s'attache à une manifestation d'altérité (ou à une règle qui autorise ou protège cette manifestation d'altérité) par rapport à une norme dominante. La *tolérabilité* est une caractéristique qui rend la manifestation de l'altérité (ou la règle qui l'autorise ou la protège) plus facile à accepter par les membres de la majorité » (p. 13). Selon d'autres auteurs, pourtant, non seulement la tolérance (ou la tolérabilité) de l'altérité serait l'un des facteurs favorisant le multilinguisme, mais elle en serait aussi la conséquence directe. Selon Dewaele (2012), plus les individus sont exposés aux diverses langues et plus ils se montrent tolérants, car le multilinguisme les rendrait plus flexibles face aux situations *ambiguës*, l'ambiguïté résultant de toute stimulation perçue comme non familière, complexe, incertaine ou soumise à de multiples interprétations (McLain, in Dewaele, 2001, p. 232). La tolérance envers ces types de contextes représenterait soit un élément favorisant une société multilingue contemporaine, soit l'une de ses répercussions, en d'autres termes, plus de diversité pour plus d'inclusion.

Il en résulte qu'en intercompréhension, pouvoir s'exprimer dans la langue officielle de son choix représente davantage qu'une dimension de tout repos, mais crée plutôt les conditions pour

une communication inclusive de toute spécificité. En exposant les locuteurs à la diversité linguistique et en exigeant des efforts de flexibilité pour parvenir à se comprendre, cette pratique linguistique engendre de la tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté et favorise le fonctionnement des sociétés et des régimes plurilingues.

2.3.3. L'intercompréhension comme approche orientée vers la création d'une communauté de pratique

Comme on vient de le voir, (re)connaître la langue de notre interlocuteur signifie manifester un sentiment d'ouverture à la diversité qu'il nous apporte et créer un espace pour la participation des autres. Les récentes études expérimentales, enquêtant sur la pratique de l'intercompréhension dans différents domaines multilingues (cf. Ten Thije&Zeevaert), ont montré que l'exploitation des compétences réceptives peut aider à l'instauration d'une communauté de pratique fondée, non seulement sur la participation et l'inclusion active de tous ses membres, mais aussi sur une identité multiple négociée *hic et nunc* combinant les diverses spécificités. En effet, de nombreuses expériences d'intercompréhension mettent l'accent sur le partage de diverses identités qui sont particulièrement accessibles grâce au fait que chacun parle sa propre langue.

Kamaroudis (2007) fait observer que, malgré le fait que le grec et le turc ne soient pas apparentés entre eux, il a toujours existé un certain nombre de transparences entre ces langues, résultant des nombreux contacts entre ces deux peuples. Aujourd'hui, bien que la transparence entre ces deux langues soit perçue par les locuteurs comme plus faible par rapport au passé, la pratique de l'intercompréhension pourrait « faciliter l'instauration d'un climat amical, pour dépasser certains préjugés » (p. 321). De la même manière, Capucho, dans le cadre de son projet didactique sur l'intercompréhension chez les officiers de la Marine et de la Marine marchande en Europe, INTERMAR (<http://www.intermar.ax/>), montre comment cette pratique asymétrique encourage les relations interpersonnelles entre les membres de l'équipage parlant différentes langues (portugais, français, espagnol, allemand, italien, roumain et néerlandais). Ribbert et Ten Tije (2007) rappellent eux aussi l'importance d'une pratique plurilingue dans la communication interne d'une institution bilingue et biculturelle comme l'Institut Goethe à Amsterdam. Dans cette étude, ils montrent que les membres de l'équipe pour l'enseignement de la langue allemande, formée d'enseignants allemands et hollandais, communiquent entre eux dans un mode réceptif qui exploite les compétences de ces employés en allemand et néerlandais. Ce faisant, ils contribuent à négocier le caractère multilingue de l'Institut, conformément à chacune des deux composantes. Lüdi (2007) conçoit lui aussi l'intercompréhension comme l'un des modes possibles de communication interne d'une équipe de travail fondée sur des

compétences plurilingues. Ce linguiste fait remarquer que le mode réceptif représente l'une des possibles (mais pas la seule) techniques d'activation des ressources plurilingues qui contribueraient à l'aboutissement de l'objectif général de l'interaction dans des activités de travail. Dans son analyse de différents extraits de communication interne au sein de divers lieux de travail multilingues, le choix linguistique émerge en tant que négociation *in situ*.

Ainsi, grâce à l'intercompréhension, l'activation et l'exploitation des ressources de tout composant d'une communauté contribuent à forger une identité propre à chaque groupe d'interaction fondée sur les différentes identités et compétences.

2.4. Une perspective sociolinguistique et pragmatique : les facteurs favorables et non favorables pour l'adoption de l'intercompréhension

Braunmüller (2004 ; 2007 ; 2011) rappelle que, en Europe, jusqu'au XIX^{ème} siècle, à la différence de la situation actuelle, le multilinguisme était la norme. La compréhension entre dialectes, consistant notamment à reconnaître les différentes inflexions terminales des mots, les divers sons et à inférer des équivalences avec son propre dialecte voisin, était une nécessité (2007, p.32), non seulement du fait qu'aucune standardisation linguistique n'avait encore été imposée, mais aussi en raison de la nécessaire connaissance d'autres langues dans un but spécifique, comme le latin pour la liturgie ecclésiale ou le français ou l'italien pour les Arts. Braunmüller fait également observer que, suite à l'époque des nationalismes, au début du XIX^{ème} siècle, se serait par contre imposée chez les peuples qui habitaient le continent européen, une norme, dite d'un *état et une langue*, qui préconisait l'usage exclusif d'une même langue par tous les citoyens des nations récemment formées. Afin d'uniformiser les diverses variantes d'un même système linguistique, la langue écrite et ses règles sont devenues le paramètre pour évaluer la justesse des divers usages linguistiques, ce qui a lentement entraîné la naissance des vocabulaires et institutions de la langue, des Académies, au début de l'époque moderne.

Les nationalismes auraient réduit les variantes non-standard des langues et, par conséquent, les contextes et les pratiques spontanés de plurilinguisme, y compris d'intercompréhension. Cependant, malgré son évolution monolingue, l'Europe est maintenant en train de faire le chemin inverse, vers le multilinguisme. En effet, toute entité supranationale officiellement constituée qui implique l'existence sur son territoire de plusieurs peuples, parlant différentes langues, doit s'interroger sur la création d'une politique linguistique qui régie la coexistence de tels peuples selon les principes de la vie démocratique. C'est pour cette raison qu'en Europe, divers régimes linguistiques sont pris en compte pour réguler le nombre croissant de contextes

de communication multilingue, résultant de la mobilité et des échanges de ses citoyens, tout en respectant leurs droits linguistiques. Gazzola (2006) rappelle qu'actuellement la communication multilingue est gérée selon diverses approches dépendant de sa fonction. Dans la communication des institutions tournée vers les citoyens et les Etats membres, l'Union Européenne adopte une politique de multilinguisme qui assure l'accès aux informations aux locuteurs de toute langue officielle par le biais des services de traduction et d'interprétariat (*full multilingualism*). Le même régime de multilinguisme complet est également adopté dans les institutions représentatives, notamment le Parlement et le Conseil Européens, et au sein des institutions représentant les forces de la vie économique et sociale européenne, telles que le Comité économique et social et le Comité des Régions. En revanche, au sein de la Commission, la Cour des Comptes, la Banque Centrale et la Cour de Justice Européenne, les langues de travail sont limitées à un nombre fixe. S'il est, bien entendu, nécessaire pour les institutions officielles européennes, étant donné le nombre de langues officielles présentes, d'adopter une approche *top-down* afin d'établir un régime linguistique fixe qui soit respecté par tout le monde, il est permis de se demander ce qui se passe dans d'autres contextes multilingues non institutionnels lorsqu'il n'existe pas de normes linguistiques aussi strictes. Avec la mobilité croissante, les contextes de multilinguisme sont très nombreux et les individus peuvent se retrouver assez souvent confrontés à la nécessité d'interagir avec d'autres interlocuteurs d'une langue différente, pour laquelle ils ne disposent pas d'une compétence élevée. Lüdi (2007) rappelle que dans des situations de contacts entre plusieurs locuteurs de langues différentes, diverses formes de communication multilingue émergent avec pour principal objectif d'exploiter les répertoires linguistiques existants, ce afin de capitaliser les choix linguistiques. Voilà pourquoi, malgré l'évolution monolingue européenne, ces modes plurilingues de communication demeurent présents dans la pratique quotidienne des parlants. L'intercompréhension représente l'un de ces choix plurilingues possibles. Il est nécessaire de se demander alors quels sont les facteurs qui favorisent un choix plurilingue et dans quelles conditions des locuteurs, plurilingues ou non, peuvent considérer l'intercompréhension comme une stratégie efficace.

2.4.1. Coopération entre locuteurs

De nombreux auteurs ont fait remarquer que l'un des facteurs qui favoriserait l'usage de l'intercompréhension serait la durée de la coopération entre les membres d'un groupe interculturel (Ribbert et Ten Thije, 2007 ; Beerkens, 2010). Koole et Ten Thije ont fait observer que plus la collaboration entre ces membres est longue, plus elle favoriserait l'établissement d'une « culture inter-discursive », notamment d'une source de savoir commune à un groupe ou

à une équipe, résultant d'une coopération multiculturelle de longue durée à l'intérieur d'un groupe et qui ne peut pas être attribuée à la somme des savoirs individuels de chaque individu (1994, in Ribbert et Ten Thije, 2007, p. 77). Selon ces auteurs, la pratique de l'intercompréhension ferait partie intégrante de cette culture inter-discursive et, par conséquent, serait le résultat d'un contact prolongé pendant de longues périodes. Beerkens (2010), quant à lui, dans son enquête portant sur la communication entre fonctionnaires d'organisations gouvernementales et de la société civile de la région frontalière d'Euregio, déclare que l'intercompréhension entre le néerlandais et l'allemand est plus utilisée chez ces fonctionnaires qui ont davantage de contacts avec les locuteurs de l'autre langue (cf. Beerkens, 2010, p. 286).

Un autre facteur très important pour l'adoption de l'intercompréhension est la qualité de la coopération et de la relation entre locuteurs. Il est probable que le statut, aussi bien des langues que des locuteurs eux-mêmes, ait un impact sur leur choix linguistique. En d'autres termes, plus les membres de chaque groupe linguistique sont répartis en nombre égal et plus les relations hiérarchiques entre eux sont paritaires, plus ils sont censés choisir un mode asymétrique tel que l'intercompréhension (Blees, Ten Thije, 2015). En revanche, si l'un des membres fait valoir son rôle de pouvoir, il est probable qu'il imposera sa langue aux autres membres. Dans son étude portant sur la communication interne d'une Maison d'édition suisse dans le canton allemand, Lüdi (2007) analyse le choix linguistique de trois employés, dont deux sont francophones et le troisième germanophone : le germanophone converse avec ses interlocuteurs en parlant en majorité en français, tandis que l'une des francophones lui répond en français et l'autre en allemand, en alternant avec le français. C'est-à-dire qu'ils utilisent un type d'intercompréhension inverse qui leur permet de converser mutuellement avec la langue de l'autre, en faisant preuve d'un esprit fortement coopératif. Cette situation change quand le chef d'entreprise rejoint l'équipe et que la langue de la communication devient l'allemand standard. La qualité des relations entre locuteurs s'avère être un facteur significatif également dans des contextes commerciaux. Werlen (2007) analyse la communication vendeur-client des magasins suisses dans la ville de Bienne, où l'intercompréhension est en général très utilisée entre les habitants bilingues allemand-français. Pourtant, cet auteur note que le choix linguistique du client s'avère central pour celui du vendeur et dépasse la préférence du vendeur, comme dans la situation qu'elle mentionne, où le vendeur attaque en allemand suisse, mais passe tout de suite au français dès que le client lui répond en français, même si son français n'est pas assez bon pour qu'il se sente à l'aise.

2.4.2. Engagement des institutions et existence d'une politique linguistique plurilingue

Vraisemblablement, nous avons tendance à penser que la présence d'une politique linguistique

favorisant le plurilinguisme et la libre négociation du choix linguistique entre membres d'une communauté multiculturelle pourrait favoriser l'adoption de l'intercompréhension, de même que d'autres pratiques plurilingues. Cependant, comme l'ont signalé de nombreux auteurs, la seule présence de politiques multilingues ne garantit pas le développement du plurilinguisme individuel chez les citoyens et, par conséquent la pleine exploitation de leur répertoire linguistique.

Le modèle suisse est un cas paradigmatique : au niveau de l'administration fédérale, le régime linguistique choisi est explicitement celui de l'intercompréhension, c'est-à-dire qu'est accordé à n'importe quel citoyen le droit de s'adresser dans sa propre langue aux institutions fédérales et que tous les citoyens suisses, toujours au niveau fédéral, sont censés comprendre la langue de leur interlocuteur, à condition qu'elle figure parmi les trois langues officielles au niveau national (allemand, français et italien). Au niveau éducatif, chaque canton est autonome, mais la Conférence Suisse du Ministère de l'éducation donne depuis 2006 la priorité aux langues locales, en rendant une langue locale obligatoire en tant que deuxième langue à l'école primaire, avec une approche réceptive. Cependant, au niveau des échanges commerciaux ou de travail, il existe très peu de cas dans lesquels les individus suivent le même régime, raison pour laquelle la connaissance de deux langues est minoritaire. C'est pour cette raison que, par exemple, l'italien et le romand, ne sont choisis que très rarement comme langues d'interactions et leurs locuteurs sont très majoritairement censés parler l'une des deux langues principales, notamment le français et l'allemand, en tant que langue de communication (Werlen, 2007). La faible relation entre politique multilingue et pratique plurilingue en Suisse a été analysée par Werlen (2007) à propos de l'Armée nationale, qui, depuis sa création, a toujours rassemblé des recrues venant de l'ensemble du territoire et il existe de ce fait une identité linguistique locale très hétérogène entre eux, en pleine conformité avec l'identité nationale. Aujourd'hui, à cause d'une réduction drastique des troupes, les proportions entre les groupes linguistiques ont changé et l'allemand est devenu la langue dominante. Cette nouvelle condition de monolinguisme ne semble d'ailleurs pas être fréquemment compensée par les compétences linguistiques des recrues suisses qui sont majoritairement monolingues allemand, avec de très faibles compétences en français, et plus faibles encore en italien et romand. Par conséquent, des auteurs comme Kreis et Lüdi parlent d'un véritable risque de germanisation de l'Armée, ce qui représenterait un coup bas pour le modèle suisse tout entier, fondé sur un bilan de prestige de chaque groupe linguistique.

Un autre exemple de politique multilingue qui semble avoir fonctionné par le passé, moins cependant actuellement, mais qui demeure un exemple positif pour l'impact qu'il a eu sur le

plurilinguisme de ses citoyens, est représenté par le modèle scandinave. Les pays nordiques, en eux-mêmes, sont des pays monolingues, hormis la Finlande et les Îles Féroé : au Danemark la langue officielle est le danois, en Suède le suédois, au Groenland le groenlandais, en Islande l'islandais, en Finlande le finnois et le suédois et dans les Îles Féroé le féroïen. Les trois langues scandinaves que sont le danois, le suédois et le norvégien sont mutuellement intelligibles, ainsi, dans la plupart des cas les habitants de l'un de ces trois pays pourraient, en théorie, parler leur langue maternelle en se faisant comprendre par un locuteur de l'une des deux autres langues, sans avoir recours à une troisième langue étrangère. Cependant, selon de récentes enquêtes (Delsing & Åkesson 2005), le taux d'intelligibilité mutuelle entre ces langues aurait vraisemblablement diminué, en raison de l'avancée de l'anglais comme langue globale, au détriment de la pratique plus endogène de l'intercompréhension. Néanmoins, les institutions en charge de l'éducation linguistique des citoyens des pays scandinaves ne cessent d'insister sur la nécessité de l'activation de politiques promouvant la suprématie de l'héritage scandinave. Depuis 2006, les Ministères Nordiques de l'éducation ont adopté la déclaration nordique de politique linguistique par laquelle ils conviennent que les langues scandinaves doivent demeurer fortes et vivantes (Europe Direct, Studies on translation and multilingualism, 2012). Hilton (2013) fait observer qu'à la fois le Conseil Nordique et le Conseil de Ministres mettent fortement l'accent sur l'usage des langues nordiques, en contraste avec la langue anglaise, à des fins communicatives, c'est-à-dire pour que les Scandinaves puissent s'adresser sans entrave, en plus des leurs, aux institutions des deux autres pays, dans leur langue. Malgré cet engagement institutionnel les dernières études montrent que, de la même manière qu'en Suisse, la compétence en anglais gagne du terrain sur l'intercompréhension entre langues locales dans les pays scandinaves (Börestam, 2015).

Un troisième exemple d'engagement institutionnel est décrit à propos de l'intercompréhension entre le néerlandais et le frison en Frise. Hilton et Gooskens (2013) rappellent que, pendant les dernières décennies, le gouvernement hollandais a beaucoup investi pour la promotion du frison, au niveau du gouvernement local, en finançant les organisations locales et en promouvant la présence de cette langue dans le système éducatif, les médias, le système judiciaire et les grandes entreprises. Le frison est une matière scolaire obligatoire à l'école primaire, mais elle disparaît rapidement au niveau secondaire. Il convient de remarquer que, si dans les deux premiers cas, les politiques linguistiques semblent avoir fonctionné, ne serait-ce que de façon limitée dans le cas du frison, la politique linguistique en faveur de cette langue minoritaire pourrait même avoir défavorisé l'intercompréhension entre ces deux langues (Hilton&Gooskens, 2013), à cause d'une attitude négative de la part du groupe néerlandophone qui pourrait avoir entravé ce phénomène.

2.4.3. Attitudes linguistiques et communicatives des parlants

Comme nous venons de le voir, l'adoption d'une approche *top-down*, c'est-à-dire celle de politiques linguistiques qui favorisent le multilinguisme, ne s'avère pas toujours suffisante pour que les individus mettent spontanément en œuvre des pratiques plurilingues. L'une des raisons qui ont été examinées et qui seraient susceptibles d'intégrer la discussion sur la pratique de l'intercompréhension et les facteurs favorables à son adoption, concerne la question des attitudes langagières. Cette attitude, en termes généraux, peut être définie non comme un comportement en tant que tel, mais plutôt comme la prédisposition à un comportement, prédisposition à répondre favorablement ou non à un objet, y compris des choses, lieux, personnes, situations ou idées (Oskamp, 1977, p. 8). L'attitude langagière de quelqu'un peut être mesurée par le biais de questionnaires et tests, reflétant son identification à un groupe linguistique en particulier, à une langue et indiquant le type d'exposition que l'individu a avec une langue pendant sa vie quotidienne. Dans des conditions de contact linguistique, les individus développent souvent des comportements envers les langues et les cultures proches, souvent liés aux représentations collectives et individuelles préexistant dans la culture d'origine et reflétant le processus de socialisation reçu par chaque individu au sein de son groupe culturel. Ces attitudes langagières s'adressent souvent justement aux langues et aux cultures voisines, selon un principe d'identité à géométrie variable : « plus on s'éloigne de sa région d'origine, plus la communauté à laquelle on s'identifie devient grande » (Lüdi, 1995).

En ce qui concerne désormais le lien entre intercompréhension, attitude et identité, bon nombre d'études ont montré que, généralement, ces attitudes sont censées avoir des répercussions sur la manière dont nous percevons les langues et sur notre jugement d'intelligibilité mutuelle (Wolff, 1959). Bref, cela signifie que plus le sentiment de proximité avec une langue est élevé, et plus les individus déclareront la comprendre, et, en revanche, plus l'éloignement identitaire est fort et moins cette langue deviendrait compréhensible. A propos des deux langues nigériennes que sont le Kalabru et le Nembe, Wolff fait observer qu'une attitude négative des locuteurs de l'une de ces deux langues envers l'autre langue pourrait les amener à un moindre effort pour parvenir à comprendre un locuteur natif de cette langue. De même, Gooskens et Schüppert (2012) signalent que l'asymétrie entre la compréhension mutuelle du danois et du suédois par des locuteurs adultes pourrait dépendre de certaines variables extralinguistiques, liées au processus de socialisation culturelle. En particulier, le fait que la Suède, parmi les pays scandinaves, jouisse d'un statut plus élevé que le Danemark, pourrait affecter (négativement) la bonne volonté des Danois de comprendre le suédois, contrairement à ce qui se passe pour les Suédois. Afin de démontrer cela, ces deux auteurs ont testé l'influence que les facteurs

extralinguistiques sont susceptibles d'avoir sur la compréhension mutuelle de deux langues apparentées et voisines, en observant ce processus sur un groupe d'enfants en âge préscolaire de l'extérieur de la zone frontrière, chez lesquels l'âge et la provenance produiraient vraisemblablement moins d'exposition et de conscience linguistique et une attitude langagière moins formée. Cette étude montre que, globalement, la compréhension de ces enfants est supérieure à celle des adultes, enregistrée par les enquêtes précédentes (Maurud, 1976 ; Bø, 1978 ; Delsing&Lundin, 2005 ; Gooskens&Kürschner, 2010). De plus, cette enquête n'enregistre aucune asymétrie dans l'intercompréhension entre danois et suédois, c'est-à-dire que les enfants danois de cette étude comprennent le suédois dans la même proportion que les enfants suédois comprennent, pour leur part, le danois, ce qui démontrerait que certains facteurs comme les attitudes langagières, parmi d'autres facteurs extralinguistiques, évoluant avec l'âge, influenceraient le processus cognitif de compréhension d'une langue. Ainsi que l'a observé Biichlé (2010), les attitudes et le positionnement identitaire semblent jouer un rôle important, également, dans le processus d'intercompréhension des différentes variétés d'arabe. Dans son corpus de narrations de ressortissants de pays du Maghreb, il considère que la localisation géographique des enquêtés devrait être prise en compte au moment de considérer leur jugement d'intelligibilité, compte tenu que « le fait d'habiter en pays étranger provoque toujours des remises en cause identitaires et représentationnelles » (Ludi et Py, 1995 in Biichlé, 2010, p.17). Le fait d'habiter « au village » et celui d'habiter en France amènent les enquêtés à produire des déclarations divergentes : « de manière extrêmement schématique, on déclarera au village, ne pas comprendre les personnes du village voisin alors qu'en France, on dira comprendre le Maghreb tout entier » (Biichlé, 2010, p. 20).

Parallèlement aux attitudes des locuteurs à l'égard d'une langue, ou d'un groupe linguistique et à la variation de cette attitude par rapport au positionnement identitaire, les individus peuvent montrer une prédisposition plus ou moins positive, également, par rapport à un certain mode communicatif. Par rapport aux attitudes des locuteurs vis-à-vis de la communication par le biais de l'intercompréhension, Braunmüller (2007) fait observer que cette stratégie était très répandue au Moyen-Age, en représentant une option non marquée, tout comme l'anglais, en tant que langue de la communication internationale, en représente une aujourd'hui. En particulier, l'usage de cette stratégie a été enregistré tout à la fois autour du bassin méditerranéen par Jules Ronjat (1913) et chez les peuples partageant la mer Baltique à des fins commerciales, notamment les marchands allemands et les habitants des pays scandinaves (Braunmüller, 2007). A travers l'analyse de leurs usages linguistiques, cet auteur identifie trois conditions *sine qua non* de ces usages (p. 31). Premièrement, l'interlocuteur devait, en consentant à communiquer asymétriquement, être ouvert à l'adoption d'une sorte de stratégie

consistant, comme on l'a vu auparavant, à « laisser-passer ». Deuxièmement, les interlocuteurs devaient être bien disposés à pratiquer l'intercompréhension, sans chercher à utiliser une *lingua franca* en tant que moyen plus approprié pour achever la compréhension et troisièmement, ils ne devaient pas non plus préférer converser exclusivement dans leur langue maternelle en la considérant comme supérieure à celle de l'interlocuteur. Il est nécessaire de remarquer que ces conditions devaient être communes à tous les interlocuteurs, c'est-à-dire que tous devaient avoir la même prédisposition à ce mode de communication pour qu'il fonctionne. C'est ce que l'on observe dans l'enquête menée par Van Klaveren et Ten Thije (2013, p. 13). Les sondés signalent qu'avec des collègues inconnus ils préfèrent utiliser la *lingua franca*, alors qu'ils peuvent utiliser l'intercompréhension avec les collègues plus proches, parce qu'ils savent si ces derniers sont à l'aise ou non avec l'usage de l'intercompréhension.

Comme l'a montré l'enquête de Van Klaveren et Ten Thije, aujourd'hui, la croissante diffusion de l'anglais dans tout type de domaine, rend les individus plus enclins à la considérer comme la stratégie la plus efficiente (Nekvapil et Sherman 2013, p. 111), la langue internationale par excellence (Lønsmann 2014), et, par conséquent à l'utiliser par défaut, sans parfois considérer les autres options potentielles. La faible conscience en ce qui concerne l'intercompréhension ne peut que la placer dans une condition désavantageuse au moment de son adoption, par rapport aux autres stratégies communicatives.

Comme le montrent les études ci-dessus, la seule réalisation de macro-politiques linguistiques ne semble pas forcément avoir un impact direct sur les pratiques réelles des membres d'une communauté, ce qui n'exclut d'ailleurs pas leur importance. Dès lors, il semble utile d'intégrer d'autres perspectives qui peuvent permettre de mieux comprendre ce qui se passe au niveau interpersonnel pendant l'usage de ce mode communicatif.

2.5. Une perspective psycholinguistique : l'asymétrie communicative

L'une des caractéristiques de l'intercompréhension en tant que stratégie plurilingue est le principe de l'asymétrie communicative, notamment le fait que les individus ne partagent pas la même langue pendant l'interaction, mais que chacun d'eux puisse s'exprimer dans sa propre langue. Comme cela a été montré auparavant, elle est habituellement utilisée par des membres de communautés multilingues, qui ont l'habitude de coopérer régulièrement ensemble, à égalité de conditions et en étant mus par une forte motivation afin d'atteindre un objectif commun. Dès lors, cette modalité d'interaction, seulement à première vue, relève d'une vision de la communication majoritairement centrée sur le besoin d'expressivité du locuteur natif, étant donné qu'en réalité, l'attention dans l'intercompréhension est plutôt axée sur le processus de

négociation du sens.

Il convient de remarquer, à titre préliminaire, que le style d'interaction qui a fait l'objet de recherches sur l'intercompréhension depuis la fin du XX^{ème} siècle jusqu'à aujourd'hui, a été l'interaction à l'écrit, notamment l'interprétation du texte écrit, à des fins d'apprentissage, dans laquelle la négociation du sens se limite à l'interaction virtuelle entre l'étudiant en langue et l'auteur du texte qu'il interprète. La négociation du sens dans la méthode d'enseignement de l'intercompréhension consiste en une action herméneutique menée, unilatéralement, par l'étudiant et guidée par l'enseignant, afin de saisir le plus grand nombre possible d'informations possible sur le texte. De nombreux auteurs (Blanche-Benveniste, 1991 ; Castagne, 2004) ont élaboré une modélisation des procédures qu'il convient de pratiquer dans le cadre de la compréhension des textes écrits dans des langues voisines ou apparentées. Castagne (2004) rappelle que cette procédure, qu'il appelle « technique de navigation dans le texte par couches successives », consiste « en deux dimensions simultanées » et « accorde la liberté maximale d'adapter et d'affiner les informations recueillies à un stade avant de continuer sa progression dans la construction et l'appréhension du sens du texte » (p. 3). Les processus d'affinement et d'adaptation progressifs consistent en des opérations d'aménagements syntaxiques, morphologiques ou phonologiques visant à faciliter toute transparence directe ou indirecte.

En étendant, dans notre étude, le choix de l'intercompréhension à tout contexte d'interaction, non à des fins d'apprentissages, oraux et écrits, il sera utile de garder à l'esprit les opérations procédurales qui s'avèrent utiles à l'interprétation de l'écrit pour pouvoir les comparer aux nouveaux contextes. En effet, la présence de deux ou plusieurs intervenants implique un accord sur le sens de l'interaction et un monitoring plus ou moins conscient de la communication. De plus, les temps de réaction lors d'une interaction sont souvent très courts et impliquent que les intervenants soient régulièrement confrontés à l'attente de l'interlocuteur et à l'exigence qu'il comprenne ce qu'il est censé faire. La complexité qui découle de cette relation entre production en langue maternelle et réception en langue étrangère ne peut donc pas être négligée.

Dans ce paragraphe, on analysera certains aspects psycholinguistiques de la communication par le biais de l'intercompréhension revêtant une importance particulière afin de comprendre son fonctionnement. De nombreuses études ont montré que, lors d'une conversation, les locuteurs façonnent et adaptent leur propre parler à celui de leurs partenaires afin de faciliter davantage l'échange d'informations et de préparer un espace communicatif commun, fondé sur le sentiment d'appartenance sociale et sur une relation harmonieuse. En termes généraux le principe de convergence peut être défini comme :

une série de signaux pacifiques que s'envoient mutuellement les interlocuteurs pour établir une relation sociale positive. La convergence est une manière de signifier à autrui qu'on est bien engagé dans une activité commune de coordination d'actions et de partage de significations (Matthey, in Grin, 2008, p. 116).

Dans son acception générale, le principe de convergence, représentant un principe d'interaction collaborative, émergerait souvent dans des conversations exolingues, notamment des interactions entre locuteurs possédant une maîtrise asymétrique de la langue employée (Lüdi et Py, 1986, 2009), comme, par exemple, dans des interactions entre locuteurs natifs et non natifs.

Deux différentes finalités et acceptions du concept de convergence découlent des paragraphes précédents : d'un côté, la convergence entre partenaires pour négocier le sens ainsi que la tâche de l'interaction et consistant à échanger des informations et, d'un autre côté, la convergence entre partenaires et l'établissement d'une relation harmonieuse afin de créer un terrain commun. Bien que l'une soit souvent liée à l'autre, ces deux acceptions ont été traitées séparément dans la littérature : d'un côté, la notion d'alignement interactif et de l'autre, la théorie de l'accommodation communicative.

Dans les paragraphes suivants, ces deux concepts seront esquissés par rapport à leur cadre général et à leur application à la communication asymétrique.

2.5.1. L'alignement psycholinguistique en intercompréhension

Garrod et Pickering (2007) introduisent le concept d'alignement psycholinguistique afin de définir les processus par lesquels les interlocuteurs façonnent leurs représentations linguistiques et conceptuelles par rapport à une certaine situation afin de faciliter la compréhension mutuelle avec leur partenaire. Bahtina (2013) fait remarquer qu'au niveau verbal, les intervenants essaient d'aligner leurs discours (et leur « état mental ») en ayant recours aux mêmes références et informations qu'à celles de leurs interlocuteurs à l'égard de certains sujets (p. 53). Selon Pickering et Garrod, ces cohésion et coordination communicatives seraient atteintes de façon automatique, à moins que les partenaires doivent intervenir pour réparer une tentative avortée d'alignement. Cependant, Bahtina (2013) fait remarquer que dans une configuration linguistique asymétrique où les interlocuteurs parlent une langue et en entendent une autre, il faut s'attendre à une action de monitoring et de réparation plus fréquente de la part des parlants, que dans une communication exolingue symétrique, voire dans une conversation monolingue. Blees et Ten Thije (2015) rappellent que la complexité de la communication asymétrique dépend du fait que les parlants ne reçoivent pas de retour linguistique sur leurs énoncés et qu'ils

éprouvent, par conséquent, davantage de difficultés à adapter leur parler par rapport aux compétences linguistiques de leur interlocuteur. En d'autres termes, en intercompréhension, les interlocuteurs, d'un côté, sont censés signaler plus fréquemment leurs problèmes de compréhension, et, de l'autre, ils doivent se montrer plus attentifs, au moment de s'exprimer, aux potentiels problèmes de réception et à la façon dont ils peuvent les réparer ou les anticiper. Dans son étude, Bahtina (2013) fait observer que, dans un dialogue en intercompréhension orienté vers l'atteinte d'un objectif commun, les participants, dont la langue maternelle est l'estonien et le russe, utilisent des dispositifs méta-communicatifs pour parvenir à s'intercomprendre mutuellement. Cet auteur constate que l'alternance codique (majoritairement intraphrasale) représente une technique énonciative d'alignement lexical pour les intervenants ayant une compétence peu élevée en langue étrangère. En d'autres termes, dès lors qu'ils prévoient un problème de compréhension chez leur interlocuteur, en raison de la potentielle opacité d'une expression, les intervenants peuvent intégrer, dans leurs énoncés, des mots traduits dans la langue de leur interlocuteur pour faciliter sa compréhension. D'autres techniques d'alignement sont observées par Zeevaert dans l'intercompréhension entre locuteurs de langues scandinaves (2007) et aussi par Beerkens (2010) dans l'intercompréhension entre allemand et néerlandais. Dans son étude de la communication interne de l'Association Nordique des Administrateurs des Universités, Zeevaert fait remarquer que, en raison de la stratégie du « laisser-passé » souvent adoptée par les locuteurs en intercompréhension, l'auditeur peut choisir de ne pas signaler son problème de réception dès qu'il émerge, ce qui engendre parfois des difficultés de compréhension quand il n'a pas compris les énoncés. Néanmoins, par exemple, l'auteur fait observer que l'absence de retour de la part des auditeurs est censée signaler un problème de compréhension de l'énoncé, que l'orateur doit essayer de réparer au moyen de reformulations ou d'anticipations. Beerkens (2010) précise que c'est souvent le locuteur possédant la compétence la plus basse dans la langue de l'autre qui a besoin d'une explication par rapport à ce qui a été dit, selon un modèle :

Enoncé > Intervention > Réparation > Confirmation

Beerkens, 2010, p. 291

Selon de nombreux auteurs (Beerkens, 2010 ; Ribbert et Ten Thije, 2007), ces tours de réparation déclenchent de nouvelles expressions qui constituent des points d'ancrage sur lesquels les intervenants fondent leur communication. Rehbein (2006) définit l'ensemble de ces points d'ancrage comme un « *cultural apparatus* », notamment des manifestations ou des notions culturelles qui sont justement remises en question dans le cadre d'un échange interculturel.

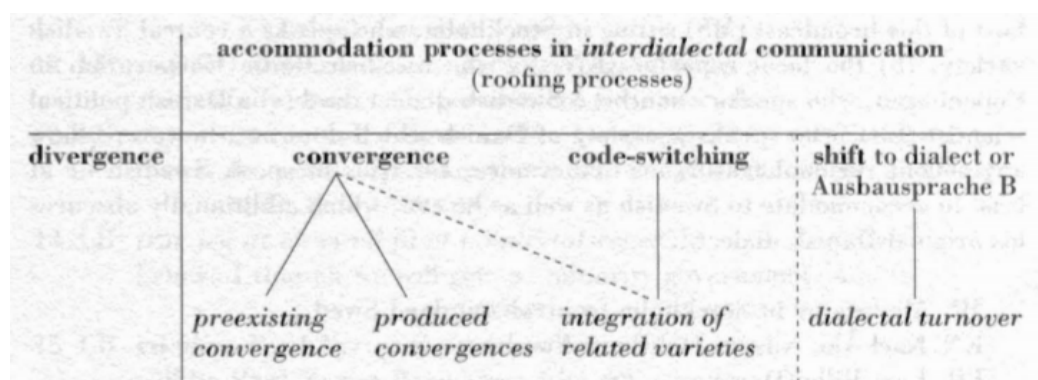
Dans cette acception, dans la communication en intercompréhension les intervenants sont davantage censés faire preuve de flexibilité pour modifier leurs repères culturels en fonction de leur interlocuteur et afin d'aboutir à une communication satisfaisante et à une compréhension mutuelle. La théorie qui va être présentée par la suite intègre cette perspective en expliquant les efforts opérés par les locuteurs d'une communication asymétrique pour aller l'un vers l'autre et se faciliter mutuellement ces efforts de compréhension.

2.5.2. L'accommodation communicative en intercompréhension

En termes linguistiques, Howard Giles et ses collaborateurs (Giles et al., 1977), à l'intérieur de leur théorie de l'accommodation communicative, ont noté que la communication verbale multilingue reflète souvent « des processus socio-psychologiques intervenant à la fois au niveau interpersonnel, notamment de similarité-attraction entre les interlocuteurs » (Byrne, 1969 in Bourhis, 2000, p. 10), mais aussi au niveau intergroupe (Giles et al, 1977 in Bourhis, 2000, p. 10). Ces processus d'accommodation mutuelle entre le sujet parlant et son interlocuteur consistent en « un ensemble d'options multiplement organisé et contextuellement complexe, disponible pour tous les parlants lors d'une communication face à face » (Giles, Coupland, 1991, p. 2) et interviennent dans tous les types de réalignements, réajustements, sélections de langue que les locuteurs peuvent utiliser en relation avec certaines constellations d'attitudes, croyances et conditions socioculturelles.

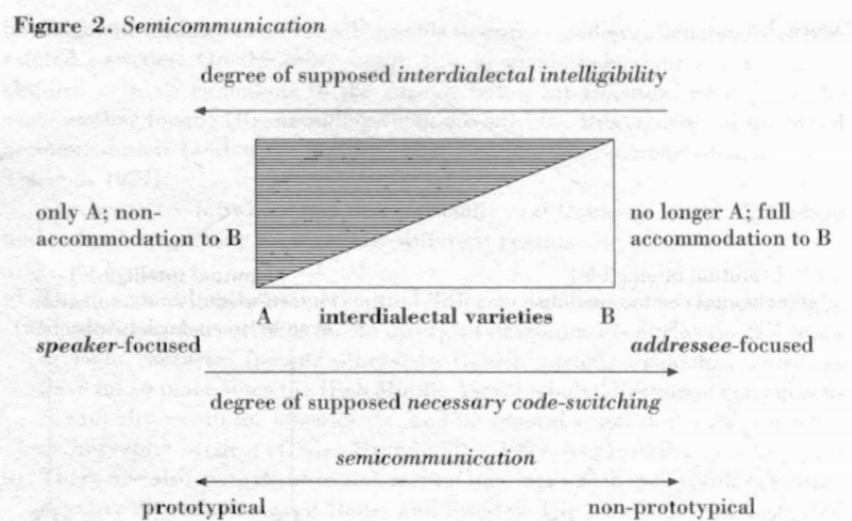
Le concept d'accommodation communicative a été associé à l'intercompréhension par Kurt Braunmüller, dans le cadre de sa réflexion sur les procédés communicatifs au sein de la semicomunication et du multilinguisme réceptif. Cette théorie d'Howard Giles (1973) constitue « une approche sociale psychologique employée pour intégrer les aspects micro-individuels avec les niveaux macro-collectifs de la communication bilingue » (Bourhis, 1979). Selon cette approche, dans la communication plurilingue il ne s'agirait pas seulement « d'échanger du matériel référentiel, mais aussi de négocier l'appartenance à une catégorie sociale lors d'une interaction » (Sachdev et Giles, 2004, p. 356). A cette fin, les participants peuvent choisir de diverger ou de converger avec la langue de leur interlocuteur, ou bien de maintenir leur propre positionnement en poursuivant dans leur propre langue, sans pour autant s'opposer à leur interlocuteur (*strategy of maintenance*). Dans le cas de la *convergence*, lors de l'interaction multilingue, le locuteur modifie ses propres structures de langage pour se rapprocher de la langue de son interlocuteur. Giles et al. décrivent la convergence comme ayant lieu également au niveau de la langue (ex. au niveau prosodique), mais ils rappellent qu'il est également possible de parler de convergence quand le locuteur croit avoir aidé l'interlocuteur, sans y être nécessairement parvenu sous la forme et de la manière établies par la langue cible

(Sachdev et Giles, 2004). Ce point s'avère particulièrement important dans le cadre de l'intercompréhension ou semicomcommunication, où on a affaire à des locuteurs de langues certes apparentées comprenant un certain nombre de divergences structurelles, parfois susceptibles de conduire à des inférences fallacieuses. Le cas contraire de la convergence, la *divergence*, peut apparaître, par exemple, lors d'un conflit entre des groupes nationaux, incarné par la question de la langue (ex. Palestiniens et Israélites, Anglais et Irlandais), dans le cadre duquel la volonté de se différencier conduit à accentuer les différences au lieu des similarités. A la lumière de la théorie de l'accommodation communicative de Giles, Braunmüller redéfinit la question du choix du code ayant lieu dans un scénario de *semicomcommunication* :



(Braunmüller, 2002, p.9)

Selon le modèle de Braunmüller (2002), dans un cadre de divergence, le locuteur ne fera aucun effort pour s'adapter et rapprocher sa propre langue de celle de son interlocuteur (*non-accommodation*). Toutefois, dans le cas où, en revanche, il voudrait établir avec lui, ou elle, une relation de convergence, il dispose d'options variées: a) avoir recours au répertoire de convergences/correspondances interlinguistiques préexistantes (*preexisting convergence*), b) intégrer des éléments de sa langue suffisamment proches de celle de son interlocuteur (*related varieties*), c) inférer des modèles de correspondances avec la langue de l'interlocuteur (*produced convergences*), d) intégrer des éléments de l'autre langue non-adaptés (*code-switching*) dans sa propre langue. Braunmüller soutient que l'on peut parler de semicomcommunication quand les locuteurs n'ont besoin d'aucune accommodation ou seulement d'un petit nombre d'entre elles pour se comprendre.



(Braunmüller, 2002, p.9)

Généralement, la convergence se réalise entièrement par le biais de l'adoption de la langue de l'interlocuteur, résultant d'un processus d'apprentissage. Cependant, « parler la langue de l'autre » n'est pas la seule manière de converger. L'observation des processus d'accommodation du parler de l'un en relation avec le parler de l'autre peut s'élargir, au-delà des cas où l'individu peut parler la langue de l'autre, à tous les contextes où les participants possèdent des répertoires partiellement divergents. Expérience avec la communication asymétrique (Hulmbauer, 2014).

3. La problématique de la communication familiale

Ayant des pratiques tout à la fois spécifiques et distinctes de celles d'autres familles et en même temps intégrées dans la communauté d'ordre supérieur à laquelle elle appartient, la famille peut être considérée comme une unité intermédiaire entre l'individu et la communauté linguistique (cf. Partie 1.1. de ce manuscrit). Hazen (2002) fait remarquer qu'à l'intérieur d'une communauté linguistique, les individus entrent en contact entre eux à travers la participation dans des petits groupes. La famille représente l'un des principaux sous-groupes (les pairs, l'équipe de travail, le club de sport, etc...) d'une communauté linguistique. A ce sujet, Duranti, Ochs et Schieffelin (2012) constatent que l'acquisition des normes et des rôles sociaux et culturels, situés entre la communauté linguistique et la communauté de pratique, se développe au sein d'un cadre de socialisation linguistique. Etant donné que la participation à une communauté familiale implique l'acquisition de schémas de comportements sociolinguistiques spécifiques aux membres de la famille, en même temps que le développement de compétences culturelles, Holmes and Meyerhoff (1999) incluent la famille parmi les sous-types possibles de *communautés de pratiques*. Dans le cadre de la socialisation familiale, la langue représente l'un des canaux de dialogue permettant de mettre en avant ces schémas.

Les recherches sur la socialisation linguistique au sein de la famille, qui s'appuient sur l'ethnographie de la communication (cf. Partie 1.1 de ce manuscrit), ont émergé dans les années 80 et se sont consacrées à l'observation de l'emploi et de l'apparition de telles structures linguistiques, et montré l'engagement concret des novices auprès des autres membres d'une même société (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2012, p.2). Etant donné que la langue représente un moyen fondamental de divulgation et d'accès à un tel savoir culturel et social, les pratiques et les normes d'usage linguistique s'avèrent utiles pour introduire un nouveau membre, d'abord au sein de la famille et, ensuite, de la communauté linguistique. C'est pour cette raison que, dans l'analyse des processus de socialisation linguistique des enfants, par exemple, ce que l'on dit, dans quelle langue, dans quel registre ou dans quelle variété on le dit, devient important en tant qu'objet d'étude. Il s'avère important de garder à l'esprit que, comme le rappellent Ochs et Schieffelin, un cadre de socialisation linguistique est toujours régi par deux forces compétitives et concurrentes : la stabilité et la créativité. En effet, dans l'interaction de deux ou plusieurs participants, les membres les plus experts (en termes de participation à la vie communautaire) représentent et garantissent la continuité des normes sociales de la communauté, tandis que les novices sont, pour leur part, des catalyseurs de créativité (Ochs et Schieffelin 2012, p.2). C'est l'interaction constante de ces deux forces qui garantit l'évolution et le maintien de la communauté.

Il convient de souligner que ce processus d'acquisition des normes sociales s'avère encore plus complexe quand plusieurs répertoires linguistiques et culturels sont présents au sein de la famille. Il existe, dès lors, plusieurs typologies de familles multilingues (au sens général de familles dont les membres possèdent des répertoires linguistiques divers). La typologie d'environnement multilingue qui peut engendrer l'utilisation simultanée de deux langues chez l'enfant est celle où les parents parlent deux (ou plusieurs) langues maternelles différentes depuis la naissance de l'enfant, l'une des deux étant la langue majoritaire dans le pays de résidence de la famille et l'autre la langue minoritaire. Une deuxième typologie familiale donnant pour résultat l'utilisation séquentielle de deux langues chez l'enfant est celle où les deux parents parlent une langue qui n'est pas la langue majoritaire du pays de résidence (comme dans les familles issues de l'émigration), que l'enfant va apprendre un second moment une fois devenu écolier. Un troisième cas, celui des familles adoptives par exemple, est celui où les parents et l'enfant ne parlent pas la même langue, l'enfant parlant une langue qui n'est pas la langue majoritaire du pays de résidence. En ce qui concerne ce dernier cas, Duff (2012) parle de socialisation dans une seconde langue (*second language socialization*), ou bien de « la socialisation au-delà de la première langue, ou de la langue dominante, englobant des contextes d'apprentissage bilingues et multilingues (simultanés, étrangers et bilingues) » (p. 565). La complexité de la socialisation dans une seconde langue, notamment dans un cadre de multilinguisme familial, dépend de plusieurs variables, telles que le soutien apporté par la société aux différentes langues familiales (ou l'absence d'appui), les attitudes des divers membres à l'égard de ces langues et de leur acquisition par les autres membres de la famille et aussi la différence entre le prestige des langues présentes

dans le répertoire familial. L'ensemble de ces variables peut déterminer le caractère plurilingue, ou monolingue de la famille et de ses membres, en son sein et dans la société.

En considérant alors la famille comme un vecteur de filtrage entre individu et société, dans la multiplication des contextes de diversité linguistique et dans la transmission de normes sociales et culturelles, son observation devient intéressante afin de comprendre comment le niveau micro vient interagir avec celui macro dans l'inclusion de l'individu dans des contextes de mobilité. Dans cette recherche, l'étude des dynamiques propres à l'établissement d'une communauté de pratique telle que la famille impliquera en particulier une analyse au niveau micro telle que celle prônée par l'analyse ethnographique du discours, afin d'identifier les interactions qui caractérisent les processus de négociation d'un but commun dans ce type de sous-groupe (Ochs et Schieffelin 2012, p. 181). En d'autres termes, une attention particulière sera accordée à la façon dont des locuteurs, avec des répertoires linguistiques divergents, ou partiellement divergents, utilisent leurs répertoires dans la communication familiale.

En ce qui concerne la distinction générale entre les pratiques linguistiques au sein de familles monolingues et pratiques au sein de famille multilingues, De Houwer (2006) fait remarquer que, dans un contexte du premier type, à savoir dans un regroupement familial, où chaque membre parle la même langue, le code « n'est que rarement considéré comme un problème en soi » (p. 4). Toutefois, plusieurs auteurs constatent que, tout autant que dans des familles multilingues, dans des relations monolingues, il existe une corrélation entre le style linguistique acquis par les parents et l'apprentissage linguistique des enfants. Avant de commencer la description des typologies familiales multilingues, il s'avère donc nécessaire de mettre au clair certains concepts liés à la socialisation linguistique au sein de l'environnement familial.

3.1. L'influence des parents sur le développement linguistique de l'enfant

Le rôle de la famille dans le positionnement culturel des novices a fait l'objet de beaucoup d'attention dans les recherches sur la socialisation (cf. Duranti et al. 2012). Selon Duranti et al. (2012), la socialisation linguistique, mise en œuvre par les membres experts de la communauté, oriente les novices à la découverte du monde autour d'eux à travers des activités et des pratiques saillantes et pertinentes pour le système de valeurs de la communauté, entre autres pour les pratiques langagières. Elle commence « au stade de développement auquel les membres d'une communauté reconnaissent qu'une personne entre en existence et continue tout au long de la vie jusqu'à ce qu'une personne soit considérée comme n'étant plus étant » (Duranti et al., 2012). Dans ce cadre, la communication familiale est considérée comme « un moyen de communication qui favorise les interactions discursives et comme un instrument fondamental pour la construction de l'intersubjectivité » (Arcidiacono, 2008, p.33) Les parents sont, la

plupart du temps, les personnes les plus directement engagées dans cette expérience de socialisation et plusieurs études démontrent que leur influence sur la construction linguistique des enfants peut être jugée centrale, à tel point qu'elle peut s'avérer être parfois plus déterminante que celle des pairs (cf. Payne, 1980, Surek-Clark, 2000, Roberts et Labov, 1995 en Ghimenton, 2008). En effet, la première pratique langagière dont les individus font l'expérience est représentée par l'expérience de l'apprentissage linguistique à un très jeune âge, à savoir « l'interaction sociale dyadique des nourrissons et des jeunes enfants avec les soignants » (Solomon, 2012, p.121). Bien que cette expérience d'apprentissage soit, en elle-même, universelle, le type d'influence reçue par les parents peut considérablement diverger, en fonction de certaines variables.

D'abord, l'une des variables possibles dans l'interaction entre les parents et leur(s) enfant(s) est liée à la culture d'origine à laquelle ils appartiennent (dans le cas où elle est la même pour les deux). En effet, la communication familiale est vectrice de divers aspects dans la formation culturelle et sociale des jeunes enfants au sein de la communauté d'affiliation des parents et ces traits culturels sont censés être complémentaires du développement linguistique *stricto sensu* des enfants. Les études de socialisation linguistique soulignent l'idée que les arrangements fructueux sont motivés par un répertoire de croyances culturelles partagées et variées concernant la reproduction sociale, incluant la personnalité, la socialité, les émotions, la connaissance et le développement humain, matérialisés par le langage et d'autres formes sémiotiques de la vie quotidienne (Duranti et al. 2012). Ces croyances culturelles sont alors censées imprégner et orienter les contributions verbales des enfants et autres novices, en affectant profondément la forme et le contenu de la communication en présence de la langue. En effet, la façon dont les enfants sont engagés dans ces interactions verbales avec leurs parents (ou avec les personnes en charge d'eux depuis leurs premières années de vie) est, en soi, différente d'une culture à l'autre. A titre d'exemple, il est à noter que, dans certaines cultures, la communication familiale n'est pas façonnée pour que les enfants puissent y participer. Heath (1983) observe dans ses recherches d'anthropologie linguistique que dans la communauté ouvrière noire nord-américaine de Trackton, située sur la côte Est des Etats-Unis, « tout le monde parle du bébé, mais rarement avec le bébé [...] lorsque les bébés ne commencent pas à émettre des sons qui peuvent être interprétés comme faisant référence à des éléments ou à des événements dans l'environnement, ces sons ne reçoivent aucune attention particulière. » (p. 75). Solomon (2012) observe que, dans d'autres contextes, et surtout dans la culture de la classe moyenne blanche post-industrielle, en revanche, les parents s'adressent aux enfants comme partenaires conversationnels depuis leur très jeune âge. Selon la linguiste, ce comportement trouve son origine dans l'idéologie selon laquelle s'adresser aux enfants, les engager dans des

interactions directes et leur fournir une interprétation et des réponses intelligibles fait des parents de bons éducateurs. Elle fait remarquer que, dans leurs interactions avec les enfants, les mères adaptent leur parler afin que les enfants puissent élargir leurs compétences communicatives et que leurs vocalisations puissent être interprétées comme intentionnelles. Plus généralement, Schieffelin et Ochs (1986b) soulignent que les enfants sont impliqués, par le biais de ces interactions, dans la culture de leurs parents, dans leur manière d'agir, de se sentir et de parler. Pour décrire l'activité interactionnelle verbale des parents envers leurs enfants, les linguistes ont recours à la définition du *mamanais* (ou « *baby talk* »), à savoir au registre de la langue parlée qui consiste en des modifications importantes de l'énonciation visant à communiquer avec l'enfant, et plus particulièrement, tout à la fois pour se faire comprendre et pour exprimer de l'affection (Brown, 1977). Ces modifications engendrées par le *mamanais* prennent par exemple la forme d'un débit de paroles plus lent, d'une fréquence plus haute de l'énonciation, d'énoncés syntaxiquement plus simples, de répétitions plus fréquentes, de l'usage d'un lexique spécialisé et familial (Solomon, 2012, p.121). Il existe également des différences parmi les langues qui disposent du *mamanais*. En effet, certaines des caractéristiques mentionnées – comme par exemple la simplification des énoncés et la répétition (Haynes et Cooper, 1986) – ne sont pas présentes dans toutes les langues, ce qui contribuerait à la conclusion que, en ce qui concerne l'input fourni par les parents, l'expérience de l'interaction parent-enfant s'avère dépendre du contexte culturel.

Une deuxième variable concerne le rôle séparé des mères et des pères dans l'activité de socialisation de l'enfant. Si l'on demeure à l'intérieur de la même culture interactionnelle, les rôles joués par les mères et les pères dans la socialisation linguistique des enfants, ne sont pas équivalents. Certaines études ont relevé qu'il existe un certain nombre de différences dans le style conversationnel des deux parents. Les conversations entre les mères et enfants, seraient en effet moyennement plus longues et plus fréquentes que celles entre pères et enfants dans des corpus de conversations familiales (Rondal, 1980, Killarney et McCluskey, 198, Hiadek et Edwards, 1984). De plus, Tomasello et al. (2009) considèrent que mères et pères ont deux façons différentes de gérer les potentielles sources d'une rupture communicative. Dans leur enquête longitudinale menée sur 24 enfants et leurs parents, ces chercheurs ont en effet observé que les demandes d'éclaircissement des pères étaient deux fois plus fréquentes que celles des mères. La même étude montre aussi que la façon de réparer une 'incompréhension était différente entre les deux parents : lorsque les mères avaient tendance à poser des questions spécifiques pour résoudre le problème, les questions des pères étaient pour leur part plus générales. Tomasello et al. (2009) notent que « les mères sont plus souvent engagées dans des épisodes multiples (boucles) au sein d'un même épisode conversationnel, en utilisant une série

de questions spécifiques ou, au moins, une question générale suivie d'une question spécifique. D'un autre côté, les pères avaient tendance à poser une seule question d'éclaircissement général » (p.126). Les auteurs émettent l'hypothèse que la cause de ces différences serait le manque de compréhension de la part des pères des énoncés des enfants. La raison pour laquelle les incompréhensions sembleraient plus fréquentes entre pères et enfants qu'entre mères et enfants pourrait être liée soit à une plus grande compétence communicative chez les mères soit à une attitude plus exigeante chez les pères. A cet égard, Ghimenton (2008) fait remarquer que, l'interaction entre père et enfant est souvent interprétée comme une initiation de l'enfant au langage pratique en dehors du contexte familial (p. 22). La chercheuse mentionne l'apport d'autres chercheurs comme Barton et Tomasello (1994), qui considèrent que « les enjeux pragmatiques interviennent de manière plus saillante avec un partenaire conversationnel moins habituel – en l'occurrence le père – et obligent l'interlocuteur – ici l'enfant – à s'adapter à un style plus complexe (in Ghimenton, p.23). Ghimenton mentionne également d'autres travaux qui indiquent une plus grande prédisposition des pères à l'exercice physique à travers le jeu, ce qui expliquerait aussi leur présence inférieure dans l'interaction verbale (Ely et Berko Gleason, 1995 ; Golinkoff et Ames, 1979 en Ghimenton, 2008).

Une troisième variable qui influence la façon dont les parents socialisent leurs enfants est le facteur socio-économique, qui influencerait notamment le degré d'engagement des enfants dans la communication avec les adultes. Lareau (2003) soutient que, du fait de la formation reçue par les parents, les enfants de la classe moyenne grandissent en considérant positivement leur participation active à la vie communautaire. Selon cette chercheuse, ce sentiment de légitimité incite les enfants à traiter les adultes comme leurs égaux et à les interroger plus souvent.

Jusqu'ici nous avons abordé le sujet depuis la perspective des parents, mais les recherches de socialisation linguistique considèrent également le rôle de l'enfant. Par rapport au débat entre hypothèses universalistes et non universalistes, au niveau des comportements non verbaux il est certainement possible d'identifier des schémas universels, comme la tendance des plus petits à observer et imiter les membres plus âgés (Lancy, 1996) ou à pointer les objets pour créer une attention partagée (Tomasello et al., 2005). En revanche, d'autres auteurs, comme Brown (2012), affirment que « les universaux sont sans doute plus susceptibles d'être trouvés dans ces fondements de l'interaction communicative - dans la gestion de l'attention ou la prise de parole, par exemple - que dans les détails de la structure du langage » (p. 48). L'une des premières à avoir comparé le rôle des enfants dans différentes cultures a été Ochs (1982), dans son étude sur le discours de mères américaines et celui des mères de l'île de Samoa. Elle observe que les mères américaines engagent plus souvent leurs enfants dans des interactions que celles samoanes, car elles les considèrent comme des acteurs actifs de la communication. Une telle

pratique implique une vision du processus de socialisation linguistique comme une construction collaborative et interactionnelle et non comme un processus monodirectionnel. Dans cette vision aussi bien les parents que l'enfant endossent un rôle actif dans la formation de compétences des nouveaux arrivants. Cette idée renvoie à la notion d'*agency*, à savoir au pouvoir de déterminer le cours des événements, dans la socialisation des jeunes enfants (cf. Pontecorvo, Fasulo et Sterponi 2001 in Duranti et al., 2012), et plus particulièrement, à la manière dont la proactivité de ces derniers au sein de l'environnement familial facilite leur propre apprentissage linguistique (cf. Fogle, 2012) et leur inclusion culturelle. Fogle (2012) fait remarquer que, en vertu de cette compétence, les enfants plus âgés peuvent aussi introduire dans la sphère familiale des pratiques et des croyances qu'ils ont développées en dehors de la famille (dans le groupe de pairs ou à l'école), en parallèle, voire en conflit avec l'idéologie des parents. Selon cette chercheuse, c'est justement quand l'idéologie externe à la famille se retrouve confrontée aux croyances internes qu'une transformation culturelle se produit. Un cas de confrontation entre culture domestique et culture externe est représenté par la difficulté rencontrée par certains parents de familles allophones pour le maintien de leur langue d'origine, lorsque leurs enfants sollicitent une évolution vers la langue majoritaire au détriment de la langue minoritaire. Dans ce cas de figure, Duff (2012) note que des réactions comme l'ambivalence, le défi, la résistance, voire le rejet envers une langue donnée, tout autant qu'à l'égard de sa culture ou sa communauté, peuvent faire partie des comportements clés liés au processus de socialisation dans une deuxième langue, puisqu'ils montrent le positionnement des enfants face aux processus de socialisation.

En résumé, les études présentées nous montrent que les interactions familiales varient largement en fonction de la culture de provenance de leurs membres, de leur statut socio-économique et du rôle assigné à l'enfant qui en résulte. Les études précédentes doivent également attirer notre attention sur les différents styles interactionnels avec lesquels les pères et les mères s'engagent dans la conversation, mais aussi sur le rôle actif joué par l'enfant. Au cours de l'observation des familles adoptives ces variables doivent être prises amplement en considération étant donné l'hétérogénéité du contexte culturel de provenance des enfants par rapport à celui des parents, mais aussi du fait que le comportement langagier des différents membres de la famille sera comparé à celui de l'enfant.

3.2. La communication familiale multilingue

Dans le cadre que nous venons de présenter, dans le cas d'une famille multilingue s'ajoutent d'autres questions liées à la gestion des langues en présence, à leur coexistence, voire parfois à leur concurrence. Depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, les chercheurs portent de plus en plus leur attention tout autant

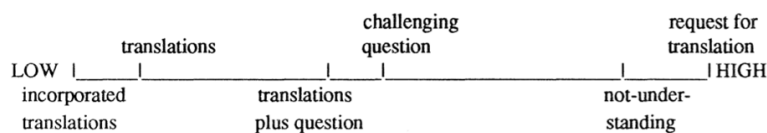
sur le phénomène du multilinguisme en lui-même, que sur la réalité complexe des familles mixtes, notamment celles où les parents proviennent de pays différents. Cette attention accrue a contribué au fil du temps à engendrer un changement de perspective par rapport aux phénomènes du bilinguisme et du plurilinguisme, en brisant certains tabous et en éclairant des aspects nouveaux. La pluralité des approches mises en œuvre pour considérer ce phénomène de la communication familiale multilingue témoigne de la variété des perspectives adoptées. En effet, les processus de socialisation multilingue se développant au sein de la communication familiale ont été analysés au moyen de diverses méthodes (Noller et Felley, 2004) : données auto-déclarées comme des *questionnaires*, *carnets*, *journaux intimes*, *auto-reportages* et *entretiens* ; méthodes d'observation de contextes d'interaction familiale spontanés ou manipulés ; méthodes expérimentales qui sollicitent la réaction des participants face à des stimuli prédéterminés par le chercheur ; études associant observation et méthodes expérimentales. Nous allons maintenant nous pencher sur les aspects qui caractérisent plus spécifiquement la communication familiale multilingue par rapport à la communication monolingue et les études les plus marquantes qui ont contribué à enrichir cette recherche. Nous verrons que chacune de ces études utilise une approche différente. Nous voudrions ainsi montrer que, dans la recherche portant sur la communication familiale dans le domaine multilingue, toutes les approches ne sont pas équivalentes, mais qu'il existe une corrélation entre l'approche choisie par le chercheur et les résultats qu'il obtient, raison pour laquelle la méthodologie choisie s'avère très importante.

Le début du XX^{ème} siècle est marqué par un foisonnement d'études déterminantes portant sur le bilinguisme infantin qui affecteront l'évolution de la recherche au cours des décennies à venir (Ronjat, 1913, Leopold, 1939–1949). Il s'agit de biographies, de données auto-déclarées, sous forme d'*auto-reportages* – les enquêtés étant notamment les enfants des chercheurs eux-mêmes – d'enfants élevés selon les principes du bilinguisme qui témoignent du développement bilingue de ces enfants et des stratégies que les parents mettent en place pour stimuler l'acquisition de deux langues concurrentes. Dans son récit des premières années de l'éducation de son fils, Jules Ronjat (1913), linguiste français, décrit la méthode que lui et son épouse germanophone ont utilisée pour faire en sorte que le petit Louis atteigne une compétence équivalente à celle d'un locuteur natif dans les deux langues de ses parents, en l'occurrence le français et l'allemand. Grâce à sa propre observation, Ronjat conclut que le bilinguisme n'avait pas retardé l'acquisition, chez son fils, de la prononciation « correcte » des deux langues (p. 36) et que la méthode employée par lui et son épouse, celle définie au préalable par un autre linguiste, Maurice Grammont (1902), comme « *une personne-une langue* » avait effectivement poussé le développement d'une « pleine conscience du bilinguisme » (p. 87), qui avait eu lieu à peu près vers la fin de la troisième année. De façon similaire, le linguiste Leopold étudie le développement bilingue anglais-allemand de ses filles dans un environnement d'« *une personne-une langue* » et remarque que, non seulement il n'y a pas de désavantages liés au développement bilingue, mais que, à condition que l'enfant soit invité à

différencier les deux langues des parents dès son plus jeune âge, il commence à distinguer les deux codes vers trois ans et développe une attention particulière à la distinction entre le mot et son référent. Les deux études ci-mentionnées visent à tester deux hypothèses qui reposent sur l'idéologie linguistique de l'époque. La première croyance que ces études réfutent est la position défavorable en termes cognitifs du développement bilingue : il n'y aurait aucun retard évident dans le développement linguistique des enfants bilingues, qui font au contraire preuve d'une flexibilité cognitive accrue dans la séparation des langues de leur référent et une sensibilité spécifique aux contextes sociolinguistiques et au choix des langues (Hamers et Blanc, 2000). La seconde croyance concerne les pratiques linguistiques mixtes qui, comme l'a souligné Ghimenton (2008), étaient considérées comme « le signe d'une faible maîtrise langagière » (p. 63). La méfiance envers des usages plurilingues en contexte familial oriente les parents bilingues vers la formule déjà mentionnée d'« une personne-une langue ». Cependant, l'incidence réelle de la formule de Grammont sur le développement bilingue des enfants a été largement débattue dans les études effectuées postérieurement à propos du bilinguisme infantin par de nombreux auteurs éminents. Les conclusions de ces études sont, malgré tout, très hétérogènes et ne permettent pas d'en généraliser les résultats. Cependant, elles ont permis d'ouvrir le débat sur le thème des stratégies d'éducation bilingue qui, comme on le verra, sera abordé au cours des décennies suivantes.

Au sujet des pratiques linguistiques au sein des familles multilingues, les principales avancées se sont produites grâce à un changement de paradigme. En effet, le comportement communicatif des parents dans l'éducation des enfants et les conditions qui déterminent, ou entravent l'achèvement du bilinguisme actif ont fait l'objet d'une attention nouvelle depuis les années 80 et les suivantes. Cependant, les recherches suivantes, menées au moyen des méthodes d'*observation participante* (dans lesquelles le chercheur n'est pas impliqué dans les relations familiales, même s'il peut être présent au moment d'enregistrer) de contextes d'interaction familiale spontanée, visent à croiser l'input des parents avec la réponse enfantine et à observer à la loupe les stratégies dites « parentales ». Signalons, parmi les études les plus marquantes dans ce domaine, celles d'Annick de Houwer (1990), de Susanne Döpke (1992) et d'Elizabeth Lanza (1997). Houwer (1990) décrit le cas d'un enfant, confronté dès sa naissance aux deux langues de ses parents, l'anglais et le néerlandais, et observé au sein de sa vie familiale, à l'âge de deux à trois ans. La chercheuse remarque que, dans un cas d'application optimale de la méthode « une personne-une langue » depuis la naissance, le développement linguistique d'un enfant d'âge préscolaire peut se faire dans les deux langues de façon séparée et presque équivalente. L'étude de Susanne Döpke (1992) examine de plus près les méthodes de socialisation linguistique en étudiant, pendant 6 mois, six familles habitant en Australie, dont les langues parentales sont l'allemand et l'anglais, et leurs enfants, âgés de 2 à 3 ans pendant l'observation. Etant donné que le but de cette étude était la vérification du lien existant entre la formule « une personne une langue » et un développement bilingue, les familles sélectionnées avaient déclaré au préalable utiliser chacun sa propre langue séparément avec leurs enfants. Grâce à l'observation directe des

interactions, Döpke a pu constater que la compétence dans la langue minoritaire chez ces enfants bilingues ne dépendait pas forcément de la stricte utilisation de cette méthode, mais plutôt de la qualité des interactions dans lesquelles les enfants étaient engagés au quotidien avec leurs parents. En se concentrant sur la qualité des interactions familiales, et pas tout simplement sur la langue dans laquelle elles se déroulaient, Döpke a remarqué que, plus l'enfant était engagé dans des activités axées sur lui, qui, dans son étude, étaient surtout réalisées avec le père en tant que parent principal, plus cet enfant était censé développer une compétence active dans cette langue. En continuité avec l'étude de Döpke, un élan supplémentaire fut donné à l'analyse des stratégies parentales par l'étude de Lanza (1997), dans laquelle la linguiste décrit longitudinalement la communication de deux enfants, du même âge que ceux de l'étude précédente, avec leurs deux parents ayant pour langues maternelles le norvégien et l'anglais, pendant environ 8 mois. La linguiste constate que la mère et le père, au moment de l'interaction avec leur enfant, en agissant inconsciemment d'une façon différente de celle qu'ils déclaraient, ne séparaient pas strictement les deux langues, mais utilisaient en fait une gamme très variée de stratégies linguistiques qui créaient une atmosphère plus ou moins favorable au mélange plurilingue. Cependant, Lanza émet l'hypothèse que, en l'absence de conditions équitables entre les langues utilisées dans la famille, la négociation d'un usage monolingue dans la langue minoritaire par le parent natif pourrait contribuer à son maintien, surtout quand il est le seul interlocuteur de l'enfant dans cette langue (1997, p. 317). Dans ces dernières études, les stratégies discursives adoptées par les parents en interaction avec leurs enfants deviennent donc le centre de l'attention. La perspective est donc interactionnelle et non plus placée exclusivement sur l'enfant et les recherches visent à identifier le plus objectivement possible les composantes du discours qui sont censées favoriser le développement langagier chez les enfants (Döpke, 1992). Les stratégies linguistiques discursives représentent « la manière de planifier et négocier la structure du discours tout au long de la conversation » (Gumperz, 1982, p. 87). Comme on l'a fait remarquer dans le paragraphe précédent, au sein des familles multilingues, l'ultime défi est notamment lié à la présence de plusieurs langues concurrentes dans le cadre familial, dont certaines ne bénéficient parfois d'aucun support de la part de la communauté locale. Les stratégies parentales, en milieu bilingue, ont, dès lors, souvent été interprétées comme jouant un rôle de renforcement de la compétence bilingue des enfants et, en particulier, en tant qu'outils discursifs pour supporter ou inhiber leur compétence dans la langue minoritaire au sein du pays de résidence. Etant donné qu'une grande partie de ces études sont, en effet, axées sur la façon dont les parents apprennent à leurs enfants à utiliser cette langue dans la relation avec eux, Döpke observe que le choix de favoriser ou d'inhiber l'usage de cette langue se distribuerait sur un continuum de stratégies (*insisting strategies*), selon le degré de contraintes que les interventions du parent exercent sur la conversation et la réponse de l'enfant :



Continuum des contraintes exercées par les stratégies des parents (Döpke, 1992, p. 67)

Les stratégies situées le plus à droite de la ligne, notamment la *demande de traduction* et la *non-compréhension*, sont celles qui favoriseraient une commutation de langue de la part de l'enfant, alors que les stratégies le plus à gauche de la ligne, à savoir les *traductions intégrées* et les *questions*, correspondent à celles qui, selon l'auteure, passeraient « inaperçues » de l'enfant, en le laissant libre de s'exprimer dans une langue différente de celle de ses parents, sans effectuer aucune commutation de code. Selon Döpke, même si les stratégies les plus contraignantes peuvent parfois entraîner des problèmes de communication, ce sont elles qui prédiraient et pousseraient davantage le développement langagier chez les enfants. Une autre classification des stratégies parentales chez les familles multilingues est décrite par Lanza (1997) dans son éminent travail, où elle réorganise certaines des stratégies analysées au préalable dans d'autres recherches importantes, sur un continuum, similaire à celui présenté par Döpke, mais qui tient aussi compte de la réponse de l'enfant et de sa contribution à la création d'un environnement communicatif plus ou moins plurilingue :

MONOLINGUAL CONTEXT				BILINGUAL CONTEXT
Minimal Grasp	Expressed Guess	Adult Rep.	Move On Strategy	Code- Switching

Stratégies des parents par rapport au mélange linguistique de l'enfant (Lanza, 1997, p. 268)

Selon cette étude, dans l'interaction parent-enfant, les parents peuvent ainsi négocier un environnement monolingue, qui prévoit notamment l'utilisation séparée et exclusive de l'une des deux langues par chaque parent, sans qu'aucun des deux interlocuteurs n'ait recours à des faits de mélange ou d'alternance linguistique. Très similairement aux *demandes de traduction* et à la *non-compréhension* dans l'étude de Suzanne Döpke, cette négociation monolingue se concrétise au moyen de stratégies telles que celles présentées dans le schéma de Lanza comme *minimal grasp* – littéralement compréhension minimale – et *expressed guess* – estimation explicitée –, où le parent laisse entendre à l'enfant (même si ce n'est pas le cas) qu'il ne le comprend que s'il parle dans sa langue sélectionnée, à travers des demandes de clarification qui exigent une commutation de langue (e.g. « Je ne comprends pas », « Répète-le ») ou des reformulations dans la langue du parent (e.g. « tu comprends un os ? »). En se référant à l'étude précédente de Döpke par rapport à l'utilisation de stratégies exigeant une commutation de langue, Lanza fait remarquer qu'étant

donné que ces dernières sont des formes d'hétéro-réparation, elles invitent l'enfant à surveiller et à autoévaluer son activité d'énonciation, activité qui pourrait jouer le rôle de précurseur de l'établissement du bilinguisme (p.264). Cependant, elle constate également qu'une telle négociation de la langue pourrait entraîner des ruptures de la communication, raison pour laquelle certains parents peuvent opter pour des stratégies qui maintiennent davantage la fluidité de la communication comme celles que Lanza appelle *répétition – répétition* et *move-on strategy* – littéralement sans interruptions. A travers, en particulier, une stratégie de type *move-on*, le parent poursuit la conversation avec l'enfant, en utilisant sa langue et en faisant preuve, parallèlement, de compréhension à l'égard de la langue de l'enfant, sans exiger, comme dans les stratégies précédentes, de changement de langue (e.g. « Elle est où ma pomme ? » « Mommy put it away in the kitchen », Lanza, 2007, p. 58). Lanza fait remarquer que, dans cette stratégie, les deux interlocuteurs mettent en avant une identité en même temps monolingue (dans la production) et bilingue (dans la réception). L'identité plurilingue émerge davantage dans la dernière stratégie décrite par Lanza, notamment le *code-switching*, où apparaît une alternance codique. L'usage de celle-ci, aussi appelée « alternance inter-phrase », consiste à faire alterner des phrases (Poplack, 1980) et se caractérise par la succession des langues d'une phrase à l'autre en respectant les spécificités de chaque système linguistique (Anciaux, 2010, p. 1, 2). L'alternance codique étant un mode de communication qui émerge dans des contextes de communication multilingue très nombreux et variés, requiert, selon Poplack, une bonne maîtrise des deux langues et est souvent le résultat d'un contact plus ou moins continu entre les locuteurs de ces langues. Cependant, comme on le verra en 3.6, il existe des cas de familles multilingues où émerge l'usage de l'alternance codique, sans qu'il existe de connaissance très approfondie des langues en jeu chez leurs membres. Tel est le cas des familles adoptives observées par Fogle (2012) au sein desquelles les enfants, en plus d'utiliser des stratégies dites de *résistance* (« nothing reponse ») et d'*apprentissage* (« what-questions »), participent à leur processus de socialisation par le biais de stratégies de *négociation* (« *I Speak mine, you speak yours* », Zentella 1997), qui entraînent aussi l'usage de l'alternance codique.

Les choix linguistiques des parents en milieu familial ont tout de même été observés au moyen d'approches transversales, c'est-à-dire avec des échantillons très larges de familles. Certaines de ces études considèrent les choix linguistiques des parents, tout autant que la portée de leur idéologie. Afin d'avoir une ample vision des usages linguistiques dans des contextes multilingues, certains linguistes se sont appuyés sur la méthode des sondages transversaux, effectués sur de larges échantillons d'enquêtés. Ces sondages ont permis d'approfondir la distribution et la réelle adoption des stratégies parentales, en particulier pour le développement d'un bilinguisme équilibré, et non soustractif, et le maintien de la langue minoritaire de la famille chez les enfants plurilingues (De Houwer, 1990, Yamamoto, 2001). De Houwer, dans son enquête (1990), met en relation les différentes formes d'input linguistique offertes par les parents plurilingues de 244 familles enquêtées avec les réponses de leurs enfants dans un environnement trilingue (Flandres), afin de parvenir à isoler les variables les plus importantes permettant de prédire un trilinguisme

actif chez ces enfants. De Houwer constate que l'usage très marqué de la langue majoritaire, le néerlandais, est inversement proportionnel au développement du trilinguisme chez les enfants, qui, au contraire, est favorisé par l'usage des deux langues minoritaires à la maison par les deux parents. De façon similaire, Yamamoto (2001) conduit un sondage portant sur 118 familles dans lesquelles le japonais et l'anglais sont les langues de l'un des deux parents et ayant un fils âgé d'au moins trois ans et habitant au Japon. En croisant ce sondage avec des entretiens menés auprès de six familles de l'échantillon, ce qui contribue à décrire le rôle de l'idéologie dans l'éducation bilingue, Yamamoto a découvert que, dans les familles enquêtées, ce n'est pas forcément la stratégie « *une personne-une langue* » qui est la plus adoptée, ni celle qui prédit le plus de résultats, mais plutôt le prestige attaché à une langue minoritaire et le fait qu'elle soit également parlée par le parent de la langue majoritaire. En ce qui concerne cette dernière méthode, à savoir l'entretien, des études antérieures montrent que des techniques indirectes telles que des entretiens approfondis et l'élicitation de données basées sur le dialogue produisent des réponses spontanées (Cherciov 2012) et permettent de mieux comprendre les motivations liées au choix de la langue.

Pour résumer, la recherche sur la communication familiale multilingue est multidimensionnelle et son focus ainsi que son développement dépendent largement de la manière dont ont évolué les notions de multilinguisme, plurilinguisme et bilinguisme. De plus, chacune de cette méthode présente des avantages et des limitations et sert à faire émerger un aspect de la communication familiale multilingue différent. La représentation des interactions familiales par les données auto-déclarées, par exemple, s'avère très utile pour évaluer la validité d'un phénomène à travers le temps et l'espace, de façon rétrospective, mais en même temps elle est censée se heurter à des problèmes de conscience limitée de la part des participants par rapport à leur pensée, à leurs sentiments et à leur comportement. En revanche, l'observation directe des contextes d'interaction (spontanés ou manipulés par le chercheur) a l'avantage de capter la réalité des pratiques en détail et non des représentations, parfois partielles et sélectives, qu'en ont les participants. Cependant, les résultats générés par ce type d'analyse peuvent engendrer des problèmes de représentativité des données, qui se limitent forcément à décrire un échantillon spécifique de façon ponctuelle, difficilement généralisable (Noller et Felley, 2004, p. 32). Il importe de rappeler que certains auteurs ont aussi développé des recherches en utilisant la méthode de l'*observation non-participante*, notamment des séances d'enregistrements, pendant lesquelles le chercheur, qui n'est pas présent, demande aux participants eux-mêmes d'enregistrer leur interaction au moyen d'un dispositif portable qui leur est donné, pendant une période de temps préétablie (Venables, Eisenclas et Schalley, 2014). Si l'avantage de cette méthode consiste à avoir une représentation des événements plus réelle et non perturbée par la présence d'une personne extérieure, son inconvénient majeur est justement lié au risque causé par l'absence du chercheur et à la totale autonomie des participants lorsqu'il s'agit pour eux de décider ce qu'ils vont ou non enregistrer (outre le fait que la responsabilité d'enregistrer est susceptible de distraire les participants et de les rendre moins actifs pour effectuer leur tâche). Ensuite, en ce qui concerne les méthodes

expérimentales, même si elles permettent d'établir des liens de causalité directe entre contextes spécifiques et comportements des participants, il faut tenir compte de l'impossibilité qu'ont certains contextes d'émerger librement dans des environnements manipulés (Cummings, 1995).

Comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, nous retrouvons aussi les approches et les thématiques jusqu'à présent décrites dans le débat portant sur la communication en milieu adoptif qui a, cependant, des caractéristiques propres, étant donné que, comme nous le verrons, le contexte linguistique des familles adoptives est à mi-chemin entre celui des familles monolingues et celui des familles multilingues.

3.3. La communication familiale en milieu adoptif

Compte tenu du contexte linguistique spécifique qui fait l'objet de cette recherche, notamment au sein des familles issues de l'adoption familiale à l'international, il s'avère intéressant de mentionner les études les plus marquantes relatives à la communication familiale dans ce contexte. Comme nous le verrons, tout comme pour le bilinguisme, au fil du temps, il y a eu un léger changement de perspective dans le débat scientifique portant sur le développement linguistique chez les enfants adoptés.

Tout comme dans celles portant sur les enfants bilingues, les recherches concernant les enfants adoptés mettent souvent en exergue les déficiences de leur développement langagier par rapport aux normes de la langue cible, à savoir la langue des parents. En effet, une première tranche d'études se penche surtout sur le développement langagier des enfants adoptés afin d'examiner dans quelle mesure ces enfants présentent un risque de déficience dans leur seconde langue (Glennen 2014a) et jusqu'à quel point leur maîtrise de cette langue peut se rapprocher de celle d'un locuteur natif (Gauthier et Genesee, 2011). En ce qui concerne le développement dans la seconde langue, par rapport aux standards des locuteurs natifs du même âge, Glennen (2014a) affirme que non seulement l'âge de l'adoption, mais aussi la durée de séjour dans le nouveau foyer, sont à considérer comme des variables importantes afin de mesurer la croissance de rattrapage. La chercheuse analyse les évolutions linguistiques de 56 enfants issus de l'Europe de l'est, adoptés par des familles américaines. Pendant cette recherche, les enfants, âgés de 1 à 4 ans, 11 ans à l'époque de l'adoption, ont été évalués au moyen d'une batterie de tests linguistiques durant les 3 premières années ayant suivi la rencontre avec la famille. Glennen observe que, pendant la première année, les compétences réceptives se développent plus rapidement que celles productives et que la compréhension et la réception s'alignent seulement environ 2 ans après l'adoption. De plus, elle note que les enfants âgés de plus de 4 ans n'atteignent les niveaux standard pour leur âge que deux ans après leur adoption pour les compétences réceptives et que 3 ans après leur adoption, en ce qui concerne les compétences productives. Des recherches comme celles de Glennen sont censées fournir des réponses et des outils pour une

évaluation des progrès linguistiques des enfants adoptés, qui représenteraient un groupe de population à risque en termes de déficiences d'apprentissage. En effet, les carences environnementales précoces et le potentiel stress lié aux expériences vécues au cours des premières années d'existence contribuent, sans doute, à un certain nombre de préoccupations neuro-développementales qui ont un impact sur le langage et le développement cognitif (Glennen, 2014b).

Toutefois, l'étude du développement linguistique chez les enfants adoptés dans le cadre d'une adoption internationale ne peut se limiter à leur profil d'apprenants d'une seconde langue, mais doit forcément prendre également en compte le rôle joué par la langue d'origine dans le répertoire linguistique, tout à la fois à court et à long terme. A ce sujet, une seconde tranche d'études concerne la recherche *a posteriori* de traces de la première langue dans le répertoire linguistique d'adultes adoptés. En effet, des études ont montré que chez les enfants adoptés à l'international le bilinguisme serait, dans la plupart des cas, de type soustractif, ce que l'on constate par exemple quand les langues maîtrisées par un individu entrent en compétition entre elles et que les locuteurs sont ainsi amenés à en privilégier une, souvent la langue majoritaire ou dominante, au détriment d'une autre, y compris s'il s'agit de sa langue maternelle, comme dans le cas des enfants adoptés. Pour parler des effets de ce phénomène chez les enfants adoptés, certains auteurs utilisent les définitions d'attrition, voire de perte de la première langue (Ventureyra, Pallier et Yoo, 2004), tandis que d'autres privilégient, pour leur part, une expression plus mitigée comme celle de remplacement (Hyltenstam et al., 2009). Sur la base de leurs recherches portant sur deux groupes d'adultes suédois adoptés d'origine coréenne et latino-américaine, Hyltenstam et al. réfutent tout à la fois l'expression de « perte de la L1 » et la théorie de chercheurs comme, entre autres, Ventureyra et al. (2004), qui affirment que l'éventuelle perte de la première langue chez les adoptés favoriserait l'acquisition de la seconde langue. Ce groupe de linguistes estime, en revanche, que, surtout chez les enfants qui ont été adoptés à un âge plus avancé, les restes de la langue d'origine sont encore présents, en particulier au niveau de la phonétique. Deuxièmement, leur recherche indique que le niveau d'acquisition de la seconde langue ne dépendrait pas nécessairement de l'interférence d'une première langue, mais plutôt de l'âge d'adoption : plus l'enfant est adopté à un âge avancé et meilleures sont les chances que la langue première demeure accessible lorsque l'individu sera à nouveau exposé à cette langue. L'évolution vers une vision de l'enfant adoptif non seulement en tant que catégorie d'apprenant, souvent déficitaire en termes de compétences, mais plutôt comme une typologie de bilingue spécifique, porteur de deux cultures, l'une des deux étant seulement en veille chez lui, découle d'un autre changement de paradigme qui concerne l'adoption internationale. En effet, lors de la Conférence de La Haye, au début des années 90, le droit de l'enfant à la préservation de son patrimoine « ethnique, culturel et religieux » (Convention de La Haye, 1993) est réaffirmé, déclaration qui met à l'écart toutes les théories préexistantes qui interprétaient l'adoption comme un « nouveau départ » (théorie du « clean-break »).

Une troisième tranche de recherches part ainsi de la rencontre entre sciences sociales et linguistiques et vise à observer la manière dont les parents adoptifs peuvent non seulement faire sortir de l'ombre la culture et la langue d'origine de leurs enfants, mais aussi la mettre en valeur au quotidien, pour faire en sorte qu'ils puissent maintenir une connexion. Le rôle de médiateurs et de gardiens du patrimoine culturel et de l'histoire familiale préexistante joué par les parents adoptifs est donc le focus de cette ligne de recherche. Le fondement théorique des études linguistiques qui y trouvent son origine consiste en l'estimation que faciliter la compréhension par les adoptés transnationaux de leurs propres ethnies, et donc de leur propre langue, favoriserait leur adaptation à cette nouvelle expérience de vie et réduirait les problèmes potentiels de comportement (Smith et al., 2008 ; Lee et Quintana, 2005 ; Thomas et Tessler, 2007 ; Yoon, 2001 in Randolph et Holtzman, 2010, p. 92). A cet égard, des études ont porté sur les efforts à long terme des parents pour maintenir vivante la culture de naissance de leurs enfants tout au long de leur vie en s'engageant dans des activités de « maintien de la culture » (cf. « culture-keeping » activities in Jacobson, 2008). Ces études ont montré que certains parents adoptifs manifestent non seulement des attitudes positives envers l'apprentissage des langues de leurs enfants en essayant de les reconnecter à leur culture de naissance (Randolph et Holtzman, 2010 ; Shin, 2014), mais s'engagent aussi dans des activités d'apprentissage des langues au sein des écoles communautaires afin de construire une identité raciale positive envers cette culture (Shin, 2013). Randolph et Holtzman (2013) précisent que, aux Etats Unis, les parents adoptifs aident leurs enfants à se connecter à leur culture d'origine en les envoyant aux *heritage camps*, à savoir des institutions récréatives qui promeuvent l'apprentissage et l'orgueil culturel, en organisant des activités qui recréent l'environnement originel de chaque pays d'adoption (p. 77). Ces auteurs affirment que les parents envoient leurs enfants dans les camps d'été pour minimiser toute singularité susceptible d'être associée à l'adoption, en favorisant la rencontre de leurs enfants avec d'autres enfants ayant les mêmes origines, mais aussi pour leur permettre de faire face et d'embrasser les différences inhérentes à l'adoption (page 87). L'identité familiale multilingue en milieu adoptif peut également être poursuivie grâce à l'apprentissage de la langue par les parents. Dans une étude portant sur 16 parents blancs américains et leurs 22 enfants adoptés, Shin constate que les parents d'adoptés coréens et chinois désirent que leurs enfants apprennent leur langue de naissance, principalement en raison des « attitudes sociales dominantes envers les Américains asiatiques » (2013, p. 203). Ils affirment que, en raison de leurs caractéristiques phénotypiques, « les autres s'attendent à ce qu'ils se comportent comme des asiatiques en affichant des connaissances de leur langue et de leur culture » (page 203). Shin (2014) se concentre ensuite sur les raisons pour lesquelles quatre mères adoptives de son étude ont décidé d'apprendre elles-mêmes la langue de leurs enfants. Dans ce cadre, le coréen émerge comme un moyen de « favoriser le développement d'une forte identité asiatique américaine », « pour contrer le racisme et les attitudes sociales négatives envers les minorités raciales » et afin que les enfants « se connectent avec leurs proches et s'identifient à leur racines » (page 175). En outre, pour trois mères de l'étude de Shin, apprendre la langue maternelle de leurs enfants les aide à « réinterpréter leurs propres identités » et à construire «

leurs propres positions en tant que parents d'adoptés » (p.175). Malgré ces exemples, l'identité familiale multiculturelle et multilingue n'est pas une réalisation souhaitée par tous les parents adoptifs. Randolph et Holtzman (2013) affirment que peu de parents adoptifs s'engagent volontairement dans des activités qui facilitent la compréhension de leur héritage par les enfants, même si à cette compréhension seraient associées « une estime de soi plus élevée, un moindre sentiment de marginalité, une plus grande fierté ethnique et une meilleure adaptation psychologique » (Smith et al., 2008, p.27). Par ailleurs, même dans les cas de figure d'engagement volontaire de la part des parents que nous venons de décrire, le maintien de la langue dans l'adoption transnationale ne s'avère pas toujours simple. En effet, il semblerait que les enfants adoptés n'apprécient pas toujours les efforts de leurs parents pour leur faire revivre leurs origines, en les encourageant à parler leur langue de naissance ou à fréquenter les écoles communautaires. En effet, les spécialistes de l'adoption ont reconnu la poussée et l'attraction simultanées de l'adopté vers le désir de reconnaître les différences tout en les minimisant. En effet, selon une approche dialectique des interactions familiales (Graham, 2003) Randolph et Holtzman (2010) remarquent que les parents et les enfants adoptent et donnent un sens à leurs différences raciales et ethniques tout en tentant de construire des identités fondées sur la similitude (Randolph et Holtzman, 2010, p.76).

La quatrième et dernière approche de la question de la langue en milieu adoptif est aussi la seule à aborder la communication familiale dans son ensemble et par le biais d'une approche systémique et interactionnelle. En effet, bien que le niveau des micro-interactions se soit avéré très révélateur dans l'analyse de contextes interactionnels en milieu familial, les recherches menées sur les aspects communicatifs des interactions entre parents et enfants adoptifs, ont nettement moins fait l'objet d'enquêtes. A notre connaissance, l'étude de Geer (1992) constitue l'une des premières recherches longitudinales à avoir abordé certaines questions concernant l'interaction parent-enfant dans le domaine des familles adoptives, pendant la première période postérieure à la rencontre. Dans son corpus d'interactions, l'auteur observe les stratégies utilisées par cinq couples mère-enfant issus de l'adoption internationale et d'un couple suédois, afin de maintenir la communication. Les cinq enfants enquêtés, âgés de 8 mois à 4 ans et demi, tous originaires de Colombie et leurs mères ont été observés pendant deux ans afin d'évaluer l'évolution des stratégies communicatives tout au long de la première période et de comparer le rôle et l'incidence de ces stratégies au rôle et à l'incidence des mêmes stratégies dans la communication d'une famille non-adoptive. Bien que cette recherche se soit intéressée au processus communicatif en adoptant une perspective plus large que celle de notre étude, la description que l'auteur fait des stratégies interactionnelles utilisées revêt un grand intérêt sur le plan descriptif. Les stratégies identifiées par De Geer sont de trois types : *communicatives*, notamment celles centrées sur la production du message (répétitions, réparations, reformulations, ajout de signaux non verbaux), *d'apprentissage/enseignement*, notamment celles concernant la forme du message (imitation, correction, vérification, dénomination) et *sociales*, entre autres axées sur la fonction affective du message. En ce qui

concerne le type de stratégies utilisées, de Geer remarque que les enfants de son étude, adoptés et non-adoptés, privilégient davantage les stratégies centrées sur la production du message (*stratégies communicatives*) et que c'est seulement le plus âgé, Julio, qui fait preuve d'une réflexion à peine amorcée sur la langue, en utilisant quelques *stratégies d'apprentissage*. En revanche, il n'est peut-être pas surprenant que les mères adoptives de cette étude soient davantage engagées dans l'apprentissage linguistique de leurs enfants par rapport aux enfants eux-mêmes, mais aussi par rapport aux mères non-adoptives, notamment par des *stratégies d'enseignement* de la seconde langue, telles que la dénomination des choses et la vérification de l'acquisition de certains éléments linguistiques. En ce qui concerne l'orientation des participants par rapport au processus communicatif, de Geer observe que la majorité des enfants et des mères semblent être plus concentrés sur la compréhension du message chez leur interlocuteur, notamment en utilisant des stratégies de facilitation de la production, que sur leur propre compréhension, notamment par le biais de stratégies de vérification de la compréhension. Il est possible que cette orientation vers la production dépende de la forte volonté et de l'intensité communicative émergeant dans le cadre de l'adoption pour se rapprocher l'un de l'autre et remplir rapidement l'absence de connaissance préalable. Les orientations stratégiques des enfants et des parents, ainsi que l'importance que revêt la production dans la communication familiale des familles adoptives seront reprises dans la suite de cette étude, afin de décrire le comportement des participants de notre corpus d'interactions. Cependant, il est à noter qu'il existe une différence importante entre l'étude de De Geer et la nôtre qui concerne, plus en détail, la considération de la langue d'origine des enfants dans le cadre communicatif. En effet, dans la recherche de de Geer le recours à la langue d'origine, notamment celle espagnole, est très réduit probablement parce que les enfants considérés, du fait de leur âge, n'en ont pas encore une maîtrise très développée et que les parents ne connaissent pas la langue de leurs enfants (ce qui, en fait, représentait un pré-requis de la recherche). De plus, il convient de remarquer que la langue maternelle des parents, le suédois, est éloignée au niveau typologique de l'espagnol, presque entièrement dépourvue d'une transparence directe, ce qui aurait pu éventuellement engendrer quelques inférences. Par conséquent, de Geer observe que, même si les enfants essaient de parler avec leurs mères en espagnol pendant les premières semaines, elles n'en sont pas toujours conscientes et n'utilisent pas cette langue dans la communication avec eux (p.129). L'auteur émet l'hypothèse que ce fait pourrait accélérer le processus de substitution linguistique (*language shift*) auprès des enfants, en tant que réaction inconsciente au fait qu'ils doivent s'apercevoir très vite que leurs parents ne comprennent pas cette langue, comme cela est observé dans certains exemples où les énoncés en espagnol des enfants ne sont pas compris et peuvent même être déformés par les mères. Dans cette même perspective, l'étude de Lyn Fogle (2012) représente une recherche marquante qui porte sur des enfants adoptés plus âgés et prend en considération le rôle de la langue d'origine des enfants adoptés dans leur processus de socialisation linguistique durant leur phase d'ajustement après l'adoption. Fogle observe trois familles, ayant adopté des enfants russes, âgés de 4 à 15 ans au moment de leur adoption et habitant aux Etats-Unis avec leurs parents. Cet auteur analyse la façon

dont ces enfants négocient leur rôle dans le cadre de l'inclusion familiale, à savoir en réagissant aux normes proposées par les parents, tout à la fois en s'y opposant, en les apprenant ou en les négociant. Selon Fogle, ces trois réactions offrent un cadre permettant aux membres de la famille de renforcer la connaissance réciproque et du savoir commun (en termes de savoir, savoir-être et savoir-faire). Si la cible de cette recherche est la participation active des enfants à la vie familiale, elle montre également qu'en agissant comme des membres experts de cette communauté de pratique, les parents adoptifs, sont eux aussi prêts à procéder à des ajustements pour encourager leurs enfants dans leur effort pour s'habituer naturellement à leur nouvel environnement. Comme l'explique l'auteur, « les ajustements que les experts font en faveur des novices dans l'interaction au long du temps impliquent une transformation et un changement aux niveaux micro et macro » (p. 169). Dans notre étude, nous avons envisagé, de façon très similaire à celle de Fogle, le rôle que jouent l'âge des adoptés au moment de rencontrer leurs parents, la compétence de ces derniers dans la langue d'origine de leurs enfants ainsi que la potentielle proximité typologique de deux langues, dans la mise en place des stratégies utilisées au sein des familles adoptives.

Après avoir donné un aperçu des différentes contributions portant sur les interactions au sein des familles multilingues, dans le prochain chapitre, nous approfondirons l'une des stratégies que nous avons évoquées en 3.4, notamment l'alternance codique, à laquelle on fera référence en utilisant l'expression générique « communication asymétrique ».

3.4. La communication asymétrique et le recours à l'intercompréhension dans la construction de la communication familiale

Le terme *asymétrique* a déjà été utilisé par différents auteurs pour parler de maîtrise ou compétence asymétrique de la langue employée (Ludi, 2010, p. 7) dans des interactions exolingues (en guise de rappel, le cas où les locuteurs possèdent des répertoires divergents). Dans les interactions on retrouve également l'usage du terme *parallèle* (Gafaranga et Torras i Calvo, 2001) pour se référer à une conversation dans laquelle « un locuteur utilise systématiquement une langue A, tandis que l'autre a systématiquement recours à une langue B, sans que le choix de l'interlocuteur soit indiqué comme divergeant des normes linguistiques » (p. 205). Ici nous utilisons l'expression *communication asymétrique* pour indiquer la compréhension d'une langue en fonction de ses besoins en conservant sa langue maternelle, autant que possible, pour s'exprimer (Castagne, 2004, p.24). Comme nous le verrons, ce mode de communication peut émerger dans la communication familiale, dans différentes conditions qui dépendent des caractéristiques de chaque famille. Le recours à la communication asymétrique est l'un des phénomènes qui peuvent émerger, comme dans le cas de la communication multilingue en général, plus particulièrement dans les études du discours familial, et c'est notamment cette faculté d'interprétation générale du message qui permet aux parents de comprendre les messages codés dans la langue de leur

enfant, en s'exprimant dans une langue différente. Cette faculté aboutit, dans certaines conditions, à l'adoption de ce qui, en milieu familial, est majoritairement appelé alternance codique (*code-switching*).

Avant d'aller plus loin, il est important de faire le point sur la terminologie que nous utiliserons dans l'analyse de notre corpus et d'expliquer pourquoi nous emploierons le terme *intercompréhension*, au lieu de l'expression *alternance codique* et dans quel cadre théorique. Il s'agit, avant tout, de comprendre quelle est la relation des deux définitions l'une avec l'autre. En d'autres termes, ces deux définitions sont-elles équivalentes ? C'est-à-dire décrivent-elles le même phénomène ? Ou est-ce qu'elles seront, plutôt, par exemple, dans une relation d'hyponymie où l'extension de l'une englobe celle de l'autre ? Quels sont les points de divergence entre elles deux et surtout comment l'extension sémantique de ces deux termes parvient-elle à décrire les interactions ayant lieu dans les familles multilingues dont nous allons parler ? Comme on l'a déjà fait remarquer dans les chapitres précédents, d'un point de vue historique, intercompréhension et alternance codique ont été enquêtées dans des perspectives différentes. Rappelons les premières définitions dans lesquelles elles apparaissent. Pour l'alternance codique, on se réfère aux études ethnographiques depuis les années 60 :

La juxtaposition à l'intérieur d'un même « échange » verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents (ex. Deux phrases qui se suivent) (Gumperz, 1989, p. 54)

En ce qui concerne l'intercompréhension, nous prenons pour référence Claire Blanche-Benveniste qui a précisé dans une réflexion postérieure à ses premières recherches datant des années 90 :

La notion d'intercompréhension est, au départ, une notion technique utilisée par les linguistes et les anthropologues qui déterminent, sur le terrain, en Afrique ou en Amérique latine par exemple, les limites entre parlers, dialectes et langues (Blanche-Benveniste, 2008, p. 41).

D'après les définitions originelles, nous pouvons établir que la définition de l'alternance codique est née pour décrire un type de comportement linguistique, alors que celle de l'intercompréhension représentait, au début, une faculté inhérente aux langues et un élément descriptif, sur lesquels l'on s'est appuyé pour pousser davantage l'apprentissage linguistique et développer une approche d'enseignement. Toutefois, hormis le plan diachronique de la recherche, nous pouvons remarquer que la faculté qu'ont les langues d'être « intercompréhensibles » par les locuteurs et le comportement linguistique de ces derniers sont liés. En d'autres termes, si les locuteurs peuvent communiquer en faisant alterner la compréhension d'une langue avec la production dans une autre, c'est parce que ces deux langues leur sont également compréhensibles, tout à la fois parce que les locuteurs ont appris à maîtriser les deux et du fait que leurs similarités linguistiques leur viennent en aide. Toutefois, la différence entre alternance codique et

intercompréhension est que, dans le premier cas, la raison pour laquelle les locuteurs maîtrisent ces deux langues n'est pas directement spécifiée (mais coïncide souvent avec leur histoire commune de bilinguisme et l'acquisition des deux langues qui en résulte), tandis que dans le dernier cas, ce ne sont pas, forcément, les locuteurs, mais plutôt les langues, qui sont liées par une histoire commune. Etant donné qu'elles appartiennent à un même diasystème linguistique ou à une même famille, elles offrent aux parlants non natifs un ensemble de correspondances et transparences qui peuvent les amener à comprendre la langue apparentée de façon intuitive. Dans cette acception, intercompréhension et alternance codique demeurent dans une relation d'hyponymie par rapport à la définition initiale de la communication asymétrique, représentant le terme de rang supérieur. L'alternance codique et l'intercompréhension renverraient aux termes subordonnés, indiquant deux formes particulières de communication asymétrique dans lesquelles les locuteurs se comprennent, soit par leur histoire linguistique commune (alternance codique), soit parce que les langues qu'ils parlent sont apparentées (intercompréhension) :



Fig. 1. La communication asymétrique

Cependant, cette première distinction ne tient pas compte de ces contextes dans lesquels les langues ne sont ni acquises en guise de résultat d'un bilinguisme, ni apparentées. Cette situation peut se produire notamment quand les locuteurs acquièrent une seconde langue (non apparentée à la leur) pour des raisons autres que le bilinguisme, dans le cas d'un voyage de loisir, d'interactions de travail, ou, en général de contextes de mobilité de courte, moyenne et même longue durée. Il n'est pas indispensable de préciser le niveau de la maîtrise linguistique, à partir du moment où elle permet aux individus de pouvoir se débrouiller dans la situation où ils se trouvent, pour atteindre l'objectif ciblé. Afin de distinguer les différentes configurations plurilingues dans lesquelles la communication asymétrique peut émerger, on parlera, en faisant également référence à la définition de Verschik (2012), d'*intercompréhension spontanée*, d'*intercompréhension acquise* ou d'*alternance codique* selon les schémas suivants :

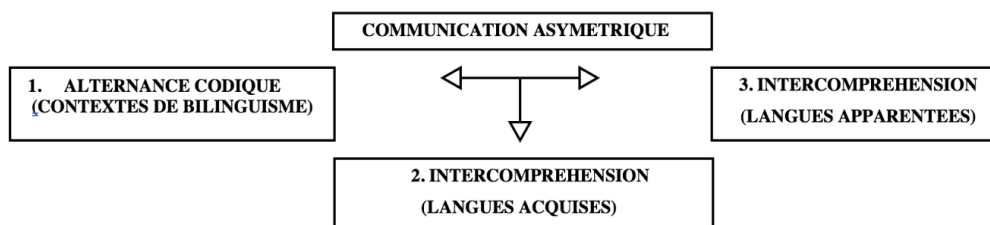


Fig. 2. La communication asymétrique, l’alternance et l’intercompréhension

Nous allons maintenant appliquer ces définitions à des contextes de communication familiale pour venir clarifier les concepts d’alternance codique, d’intercompréhension acquise et d’intercompréhension spontanée en milieu familial. Préliminairement, il est nécessaire de faire remarquer que, à notre connaissance, ces quatre termes ne se réfèrent pas avec la même fréquence au contexte familial. En particulier le terme *intercompréhension* n’a été utilisé que très indirectement pour indiquer le domaine familial. Cependant, et bien que ce soit sous des définitions différentes, la pratique de la communication asymétrique a été observée, lorsque parents et enfants disposent d’un répertoire multilingue partiellement commun, mais qu’ils divergent dans leur choix linguistique. Un premier exemple est représenté par la stratégie parentale définie par Elizabeth Lanza comme *move on strategy* qui répond aux critères formels établis pour la communication asymétrique, pour rappel « la compréhension d’une langue en fonction de ses propres besoins en conservant sa langue maternelle, autant que possible, pour s’exprimer » (Castagne, 2004, p. 24). Comme nous l’avons remarqué en 3.2., dans une stratégie de type *move-on* le parent continue la conversation avec son enfant, en utilisant sa langue et en faisant preuve, parallèlement, de compréhension à l’égard de la langue de l’enfant, sans exiger, comme dans les stratégies précédentes, de changement de langue. Ce cas de communication asymétrique relève d’un cadre de communication par alternance codique : les membres de la famille possèdent une histoire linguistique commune qui détermine et explique le recours potentiel à l’alternance codique. En effet, non seulement parents et enfants possèdent, à des niveaux différents, le même répertoire linguistique, mais ils ont aussi l’habitude de faire alterner les langues. En effet, selon l’étude de Lanza (1997), l’alternance – utilisée en guise de terme générique comprenant soit l’alternance inter-phrased soit celle intraphrasale – est employée par le parent, tout à la fois afin de clarifier ou renforcer le message, en l’exprimant dans la langue de l’enfant, en guise de répétition, ou, au contraire, pour tenir bon sur l’usage de sa propre langue, dès que l’enfant bascule vers une autre langue :

MOT: what’s that?

FRE: nya. (mot japonais pour chat)

MOT: nya nya

MOT: that’s right

(Lanza, 2007, p. 58)

SIR : jeg mett/jeg mett (moi repu)

MOT: you're mett? what does mamy say?

SIR: full

MOT: full. That's a girl!

(Lanza, 1997, p. 267)

Comme l'illustrent ces exemples, dans la définition de l'alternance codique rien n'interdit aux locuteurs de s'adapter à l'interlocuteur en parlant sa propre langue, ou de produire des énoncés mixtes, ce qui ne correspond pas au cadre théorique de l'intercompréhension, dans lequel les locuteurs sont censés utiliser exclusivement leur langue maternelle pour communiquer. Toutefois, au sujet de la séparation des langues, Lüdi (2007) élargit la notion de *receptive multilingualism*, proche de celle d'intercompréhension, en utilisant une plus grande flexibilité descriptive, et en incluant dans sa pratique tout à la fois spontanée et acquise d'autres façons plurilingues de parler. Nous considérons que, si nous voulons prendre en considération la présence de l'intercompréhension dans la langue orale, nous devons vraisemblablement être prêts à repousser les frontières de la définition classique de l'intercompréhension à d'autres phénomènes répertoriés dans le registre oral, comme l'alternance intraphrasale. Cependant, il convient de remarquer que cette forme de mélange n'est pas toujours possible car, bien qu'en théorie il soit souvent opportun qu'un individu puisse s'adapter à l'interlocuteur en parlant sa langue, il arrive parfois que certains individus ne possèdent pas les compétences suffisantes dans la langue de l'autre pour pouvoir l'utiliser dans des énoncés mixtes. A ce sujet, Auer (1999) fait remarquer que dans un type d'alternance comme celle préconisée par le modèle classique d'intercompréhension, à savoir sans phénomène d'alternance intraphrasale, une compétence équilibrée n'est en aucun cas une condition préalable. Par conséquent, nous pouvons remarquer qu'une typologie de communication asymétrique de type intercompréhensive, à savoir sans autant de mélange entre ces deux codes que dans l'alternance codique, peut émerger dans la rencontre de deux communautés monolingues qui ne possèdent pas de compétences linguistiques dans l'autre langue. Tel est le cas des familles adoptives, notamment des familles qui adoptent des enfants plus âgés qui possèdent déjà une bonne maîtrise de la L1.

En général, dans les familles adoptives, la communication asymétrique a été observée par Fogle (2012) comme un mode par lequel les parents permettent aux enfants adoptés en âge scolaire de pouvoir continuer à s'exprimer dans leur L1 en conversation, en montrant leur compréhension de cette langue et en ne demandant pas de changement de code. De prime abord, il semblerait que ce mode de communication puisse s'avérer très avantageux de par sa capacité à conjuguer les exigences expressives des différents membres aux interactions familiales, tout étant en conformité avec les possibilités de leurs répertoires

linguistiques. Cependant Fogle fait le point sur les motivations qui orientent les locuteurs vers un tel mode de communication. En effet, dans son étude, le mode asymétrique est répertorié comme un mode de communication qui est déclenché par la mère, au bout de deux mois de communication monolingue en russe, langue des deux filles adoptées, apprise par les parents afin de pouvoir communiquer. La chercheuse a constaté que, deux mois après l'arrivée des filles, la mère de l'une des trois familles observées, commence à introduire plus activement l'usage de la langue locale, à savoir l'anglais, en mettant fin à son usage de la langue russe, L1 de ses filles, qu'elle avait précédemment utilisée pour communiquer avec elles. L'introduction de la langue anglaise par la mère s'explique, selon la chercheuse, par un effort pour encourager la production en anglais de ses deux filles et harmoniser la communication familiale. Fogle observe que, même si l'utilisation de la langue de l'enfant et son apprentissage par les parents adoptifs aide à adoucir sa transition vers le nouveau pays, au bout de quelque mois, l'absence d'une langue unique de communication, déstabilise la cohésion familiale : après quelque temps, en fait, l'emploi de la langue russe est perçu, surtout par la mère qui ne la maîtrise pas parfaitement, comme une menace pour la compréhension de la conversation familiale par l'ensemble des membres de la famille. C'est pour cette raison qu'au bout de cinq mois, elle commence à imposer l'anglais, comme sa seule langue d'interaction. Cette évolution dans le cadre familial déclenche une communication asymétrique entre mère et enfants (2012, p.156) :

Lena:	Э, мама, это больно. Eh, mama, eto bol'no. Oh, mama, this hurts.
?:	/???/ ничего не делала. /???/ <i>nichego ne delala.</i> /???/ <i>didn't do anything.</i>
Lena:	Мама. Это /???/. Eto /???/. This /???/.
Melanie:	Ok. I'll get you something after dinner I'll give you some - some medicine.
Lena:	/Я не люблю medicine/. /Ya ne lublu medicine/. /I don't like ((also 'love')) medicine/. Я не люблю /???/. Ya ne lublu /???/. I don't like ((love)) /???/.
Valentina?:	/???/

(Fogle, 2012, p.156)

En ce qui concerne les deux filles, russophones et âgées de 15 et 16 ans à l'époque de l'adoption, le mode asymétrique est généralement perçu comme avantageux pour leur intégration. En effet, elles sont conscientes que la langue est un important moyen d'inclusion et, dès le début, elles préconisent aussi un

plus grand usage de cette langue à la maison pour pouvoir améliorer leur compétence dans cette langue. Cependant, elles souhaitent aussi conserver le russe, leur langue d'origine, initialement en raison d'un défaut de compétence dans la langue anglaise (cf. Auer, 1984 *participant-related switching*), et par la suite pour se tailler leur propre rôle à l'intérieur de la famille. En particulier, les deux filles gardent l'usage de leur langue d'origine au quotidien avec leurs autres frères et sœurs auparavant adoptés par la famille, eux aussi russophones, mais possédant une maîtrise de la langue russe moins avancée. Garder cette langue permet aux deux filles, qui viennent de rejoindre la nouvelle communauté familiale, de jouer un rôle clé en tant que membres experts de la communauté russe. De plus, Fogle remarque que le recours au mode asymétrique est motivé par une dernière caractéristique des usages langagiers des deux filles adoptées, que Fogle met en relation avec une attitude de purisme linguistique qui, selon la chercheuse, ferait partie de l'idéologie liée à la pratique native de la langue russe. Selon Gorham (2000, in Fogle, 2012, p. 140), la purification de la langue russe était l'un des principaux buts de Lénine durant la première période ayant suivi la révolution russe et un moyen de construction de l'Etat. Gorham (2000) suggère que la construction d'un russe standard était aussi un outil permettant d'obtenir une légitimité nationale et que ces idéologies ont influencé les pratiques d'enseignement au sein des écoles ainsi que les pratiques sociales. Fogle relève que, en fait, les deux filles n'apprécient pas quand c'est leur mère qui s'adresse à elles dans cette langue, à cause de sa prononciation non-native et qu'elles préfèrent donc qu'elle s'exprime en anglais, d'autant plus qu'elles identifient cette langue à la langue de la communication familiale. En résumé, le recours au mode asymétrique dans l'étude de Fogle, représente, dans cette famille, la volonté de la mère de prendre ses distances par rapport à l'usage de la langue russe et l'adoption, par ailleurs, de la part des enfants, d'une stratégie du type « *I speak mine, you speak yours* » (Zentella, 1997), non marquée et reflétant leurs compétences linguistiques et leur positionnement identitaire.

De même que dans le cas présenté par Fogle, nous remarquons des différences importantes dans la pratique de la communication asymétrique au sein des familles adoptives par rapport aux familles multilingues non adoptives. En effet, il ne faut pas oublier que la spécificité des stratégies communicatives en milieu adoptif découle précisément de l'absence : a) de compétences linguistiques et culturelles partagées, b) d'une histoire communicative commune, c) de relations familiales bien établies. Ce sont plutôt les parents qui peuvent choisir d'apprendre la langue des enfants afin de communiquer avec eux, ce qui, selon la définition que nous avons donnée au début, représente un cas d'*intercompréhension acquise*. En ce qui concerne cet usage asymétrique, Fogle considère qu'en milieu adoptif, il faut « prendre en compte les cas de compétence bilingue déséquilibrée ou d'une divergence dans les préférences linguistiques des deux interlocuteurs » (Auer, 1984, p. 93). Le choix de la langue, dans ce milieu, dépend des objectifs sociaux des interlocuteurs, aussi bien que de leurs compétences linguistiques et exprime les relations entre les différents membres de la famille. Nous remarquons, en même temps que rien n'empêche, que des exemples de communication asymétrique en milieu familial émergent dans un cadre

d'*intercompréhension spontanée*, lorsque les langues des parents et des enfants sont, comme nous le verrons dans notre enquête, des langues proches. Le cadre de l'intercompréhension spontanée pourra représenter un cas de figure intéressant à analyser pour pouvoir examiner l'occurrence de phénomènes mixtes de convergence linguistique, tels que ceux suggérés par Lüdi (2007). Par ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse que la communication qui relève d'un cadre d'intercompréhension spontanée est moins susceptible de déstabiliser la cohésion familiale que la communication par intercompréhension acquise, car tous les membres locuteurs de langues apparentées ont, en théorie, le même accès à la langue que l'interlocuteur entraîné par la transparence entre ces deux codes. De plus, les frontières linguistiques dans un cadre d'intercompréhension spontanée étant plus nuancées, elles sont non seulement censées faciliter davantage la compréhension, mais favorisent aussi la construction de ressemblances non seulement linguistiques, mais aussi expressives.

En résumé, dans cette étude, nous appliquerons l'expression « *intercompréhension spontanée ou acquise* » à toute pratique de communication asymétrique concertée par des membres de communautés autres que les communautés bilingues, dont les familles adoptives représentent un exemple évident. Après avoir vu comment la notion d'« intercompréhension » est appliquée et répandue dans des contextes multilingues, notamment dans des contextes de communication familiale multilingue, nous allons maintenant présenter la construction de la recherche personnelle qui a orienté cette étude en résumant les particularités de notre échantillon, à savoir un ensemble de familles italiennes, ayant adopté un ou plusieurs enfant(s) en âge scolaire, par rapport aux thématiques énumérées dans la discussion du cadre théorique.

4. La construction de la problématique de la recherche personnelle

L'éventail des recherches présentées dans cette première partie en matière de multilinguisme et plurilinguisme met en évidence la diversité des perspectives et approches par lesquelles nous pouvons décrire un phénomène grandement débattu et fortement répandu comme celui des intersections entre langues et mobilité. Précisément en raison de sa variété, le champ d'observation doit cependant être restreint. La variable centrale de la recherche, et celle qui a contribué à limiter la localisation de notre observation de terrain, est constituée par l'intercompréhension.

L'objectif visé par le projet de recherche *MIME-Mobilité et Inclusion dans une Europe multilingue* était d'élargir la description des usages opérationnels de l'intercompréhension en tant que mode de communication et d'en tester le potentiel en tant que stratégie de médiation dans des contextes de mobilité. A notre connaissance, jusqu'à présent, ces aspects de l'étude de l'intercompréhension n'ont pas fait l'objet d'une grande attention scientifique. En effet, en dépit

de la grande richesse de la littérature scientifique au sujet de l'intercompréhension comme approche plurilingue de l'apprentissage linguistique, sa prise en compte en tant que stratégie communicative représente tout à la fois un aspect nouveau et un défi à relever. Bien que dans la littérature consacrée à la communication multilingue les descriptions de l'adoption de l'intercompréhension à l'oral ne fassent pas défaut, les principales difficultés auxquelles nous avons été confrontés ont concerné, d'un côté, l'hétérogénéité de la terminologie utilisée pour s'y référer et, de l'autre, le faible degré de conscience des individus à ce sujet. De nombreux travaux se sont référés au phénomène de la « communication asymétrique », expression générique que nous avons utilisée afin de désigner des phénomènes provenant de domaines de recherche linguistique distincts mais ayant en commun le recours à deux langues en alternance dans le même échange : alternance codique inter-phrase *parallel mode*, *move-on strategy*. Différents projets de recherche et d'études sur le plurilinguisme ont également directement abordé ce sujet dans une perspective similaire, mais avec d'autres définitions, à savoir *receptive multilingualism* et *lingua receptiva*. Notre recherche nécessite l'adhésion à un cadre théorique et à une terminologie susceptible de rendre compte des relations existant entre les répertoires linguistiques des participants, leurs pratiques et leur contexte interactionnel. Le choix terminologique de l'*intercompréhension* est alors déterminé non *a priori*, mais en considération de la typologie des interactions, du degré et du type d'engagement nécessaire aux individus pour atteindre les objectifs communicatifs spécifiques à leur cadre interactionnel.

La démarche choisie prend en compte une première phase transversale d'analyse de témoignages rétrospectifs des parents adoptifs et une seconde d'observation des interactions directes entre parents et enfants pendant la période directement postérieure à la rencontre. Croiser deux approches différentes servira, à notre sens, à encadrer plus largement la question de la représentation des avantages et des inconvénients de l'intercompréhension, sans oublier les défis liés à sa réelle pratique. Les témoignages des premières années postérieures à la rencontre avec l'enfant dans son pays d'origine évoqueront les thématiques centrales de l'expérience adoptive et constitueront la toile de fond de la description des pratiques. Les narrations évoqueront la double expérience de mobilité que les participants expérimentent dans leurs mouvements d'allers-retours entre le pays d'adoption et celui d'origine. Etant donné que l'étude de la communication par intercompréhension demeure un territoire peu exploré, il nous a semblé impératif d'intégrer une perspective interactionnelle, permettant une description approfondie des phénomènes linguistiques qui accompagnent l'emploi spontané de l'intercompréhension.

La recherche de l'adoption de l'intercompréhension au sein d'une communauté de pratique comparable à celle des familles adoptives nous a semblé adéquate en raison des caractéristiques que son cadre interactionnel partage avec celui d'autres contextes répertoriés où l'intercompréhension émerge en tant que solution communicative. Dans l'ensemble, nous pouvons dire que, durant la première période, les échanges entre les membres de la nouvelle famille impliquent une division linguistique entre parents italophones et enfants allophones, c'est-à-dire que, pour chacun, l'usage de la langue maternelle semblait presque constituer le choix principal. Cependant, comme l'a remarqué Nesse (2003), il est raisonnable que les participants aient trouvé des moyens pour pouvoir interagir et que ces options communicatives aient joué un rôle de rapprochement important. Cette considération nous a amenée à nous demander quelles stratégies communicatives étaient utilisées dans le cadre de leur communication (e.g. bilinguisme de la part des enfants, parlars mixtes, intercompréhension). En outre, nous avons considéré comme facteur favorisant, qu'en milieu adoptif la dimension inclusive implique une forte prédisposition à la coopération entre locuteurs qui pourrait avoir un impact sur leur attitude vis-à-vis du plurilinguisme et des usages plurilingues (cf. 2.4). La dimension de la participation de l'enfant est, en fait, d'une importance de premier ordre dans la création des liens familiaux en général et notamment dans la création des liens en milieu adoptif, où les membres de la communauté accueillante doivent compenser non seulement les potentielles carences sociales, affectives et cognitives liées à l'histoire préexistante de l'enfant, mais aussi le manque de connaissances et l'éventuelle méfiance de l'enfant envers le nouveau contexte de socialisation. La construction d'une ambiance coopérative en milieu adoptif constitue également un défi à relever, car elle doit tenir compte des différents obstacles qui ne relèvent pas seulement de l'histoire en arrière-plan de l'enfant, mais aussi du décalage socio-culturel engendré par la variable de la mobilité. C'est sous cet angle que l'expérience adoptive peut aussi être considérée comme une expérience interculturelle, même si parfois la variable de la culture de l'enfant et celle de son interaction avec celle des parents risque d'être sous-estimée.

Par conséquent la perspective interculturelle proposée par le projet MIME nécessite un regard transdisciplinaire qui profitera de l'apport de notions empruntées à d'autres disciplines tout à la fois linguistiques et sociales. En premier lieu, nous nous interrogerons sur le type de modèle d'acculturation (Berry, 1997) que les familles adoptives mettent en œuvre, inconsciemment ou consciemment, à travers leur manière d'imaginer, de concevoir et de traduire dans les faits la question linguistique. Notamment, nous nous poserons la question de la manière dont la place assignée à la langue seconde et à la langue d'origine de l'enfant par les parents peut renvoyer à une conceptualisation de l'expérience de migration de celui-ci. Nous nous centrerons aussi sur l'expérience de mobilité de courte durée des parents dans le pays d'origine de l'enfant et

évaluerons cette expérience comme ayant un impact sur l'ensemble des représentations de l'expérience adoptive.

En second lieu, à la lumière de la théorie de l'accommodation communicative (Giles, 1971), nous examinerons la transposition des modèles généraux d'acculturation, émergeant des témoignages des parents, sur les pratiques langagières des participants au corpus longitudinal. Les choix linguistiques de chaque participant seront pris en compte individuellement et globalement, selon la façon dont ils sont liés les uns aux autres. En effet, en guise de point de départ, parents et enfants disposent de répertoires linguistiques divergents, les différentes langues cibles jouant un rôle important en tant que principal moyen d'expression, mais aussi repère culturel. De plus, la langue des parents représente la langue d'intégration dans le contexte social de l'adoption. Ces interactions entre répertoires linguistiques divergents et exigences parallèles génèrent une tension potentielle que les participants peuvent essayer de gérer en procédant à des efforts d'accommodation linguistique, impliquant, par exemple, l'adaptation de leur parler à la langue de l'autre. Cette adaptation sera observée avec un double regard sur le scénario d'arrangements à court terme et sur la planification linguistique à long terme.

En troisième lieu, nous tendrons à considérer les différents rôles joués par les membres des familles enquêtées dans le cadre de la socialisation linguistique de l'enfant adopté (Duranti et al. 2012), avec une attention accrue portée sur le rôle actif de l'enfant dans ce processus, à savoir sur son habileté à négocier sa participation aux interactions familiales. Comme nous l'avons mis en évidence par le biais de l'étude la plus récente portant sur le sujet adoptif de Lyn Wright Fogle (2012), dans une expérience interculturelle comme celle de l'adoption internationale, divers modèles de socialisation sont intégrés. Il sera, par conséquent, important de tenir compte de la manière dont ces modèles influencent les choix linguistiques des participants, notamment de l'enfant.

Pour en revenir à la question du placement terminologique de notre recherche, nous considérerons le terme intercompréhension comme étant le plus approprié pour le cadre interactionnel que nous venons de décrire. Dans une démarche de type intercompréhensive les interlocuteurs sont censés exploiter de manière ciblée la proximité interlinguistique, à savoir les correspondances formelles et fonctionnelles entre les deux langues, pour pouvoir comprendre le fonctionnement d'une langue étrangère. Parallèlement, ils sont censés accommoder aussi leur propre compétence expressive en L1 dans un contexte asymétrique multilingue afin de se faire comprendre de leur interlocuteur. Le suffixe « inter », renvoie à notre sens à l'image d'une double activité de compréhension-expression qui exige un effort

mutuel pour pouvoir être menée à bien. A ce sujet, l'une des questions prises en compte dans notre cadre de recherche a été la distinction de l'intercompréhension en termes d'*intercompréhension acquise* et d'*intercompréhension spontanée*. Etant donné que le principal but de notre étude de cas était d'observer l'utilisation potentielle de l'intercompréhension entre les participants à un échange oral, les participants ont été distingués selon leur langue d'origine, avec une classification basée sur la classification linguistique de l'approche hybride généalogico-aréale du Programme InterCompréhension Européenne (Castagne, 2007). Les langues ont ensuite été classées en « langues apparentées » et « non apparentées », d'un côté, et « langues voisines » et « non voisines », de l'autre. Suite à cette classification, nous avons divisé cet échantillon en deux groupes : le groupe A familles ayant une langue « voisine et apparentée » (en espagnol, portugais) - comme langue de l'enfant - et un groupe B de familles une langue « non voisine et non apparentée » (c'est-à-dire le russe) comme langue de l'enfant. Nous avons postulé que les modes d'utilisation de IC (et d'autres stratégies de médiation), ainsi que la fréquence de son utilisation, dépendaient de la langue, c'est-à-dire qu'elle variait selon le degré de proximité des langues (Groupe A: Italien / Espagnol, italien / portugais, groupe B italien / russe). Cependant, nous voulions également observer si l'intercompréhension était également indépendante de la langue, c'est-à-dire si elle pouvait se produire, y compris entre des langues non voisines.

L'objectif de recherche de cette étude est de vérifier dans quelle mesure et avec quels résultats, les parents et les enfants des familles adoptives considérées, dans le cadre de leur communication familiale initiale, vont disposer d'un dispositif comme celui de l'intercompréhension pour essayer de communiquer les uns avec les autres. Cette observation prendra en compte le rôle joué dans un cadre d'intercompréhension par les similarités entre les langues en présence et éventuellement les connaissances linguistiques basiques dans la langue de l'autre. La communication familiale et le rôle de l'intercompréhension, émergeant spontanément lors des interactions libres entre les participants, seront considérés comme impliquant un élément fort de médiation, à savoir une pertinence qui va bien au-delà du transfert d'information et se situe aux niveaux micro et macro.

DEUXIÈME PARTIE :
DÉMARCHES EMPIRIQUES, MÉTHODOLOGIE ET ANALYSES DES DONNÉES

5. Démarche et méthodologie

Afin de mieux comprendre comment différents types de stratégies communicatives ou de *médiation linguistique*, et en particulier l'intercompréhension, peuvent contribuer à accroître le taux de participation des participants à la mobilité, nous avons enquêté dans un contexte qui accorde une attention particulière à l'inclusion, notamment le contexte familial. Plus précisément, dans la présente enquête, l'objectif était d'évaluer si le contexte de mobilité encourageait les membres de la famille à exploiter leurs compétences linguistiques dans la communication familiale et si oui, comment se réalisait ce processus. Nous avons choisi d'étudier un cas particulier de scénario familial plurilingue résultant de la mobilité internationale et présentant une dimension inclusive encore plus nécessaire, c'est-à-dire celui des familles ayant adopté un enfant dans le cadre de l'adoption internationale.

5.1. Le choix du cadre institutionnel des enquêtes

Au cours de la décennie 2000-2015, près de 46 470 enfants originaires de 56 pays européens et extra-européens différents ont été adoptés en Italie, dont près de la moitié (43,8%) étaient âgés de plus de 5 ans au moment de leur adoption¹. Le pays avec lequel l'Italie coopère le plus en matière d'adoption internationale est la Russie, puisque 24% des adoptions internationales se font dans ce pays. Les pays d'Amérique du Sud représentent 15% du nombre total des adoptions et parmi eux la Colombie demeure l'un des partenaires les plus importants (6,6%), suivie par le Brésil (4,6%), le Chili (3,5%), le Pérou (2,3%)

La procédure d'adoption transnationale en Italie exige que les couples ayant l'intention d'adopter un enfant, provenant du même pays qu'eux-mêmes ou à l'international, doivent tout d'abord adresser une demande d'agrément en vue d'une adoption au service d'orientation familiale de leur département de résidence. Pour obtenir cet agrément, ils doivent se soumettre à une évaluation psycho-sociale préalable, prévue par le Tribunal des mineurs compétent et menée par le service d'orientation familiale. La décision de délivrance ou non de l'agrément intervient environ 18 mois après l'envoi de cette demande, après quoi le dossier de la famille est transmis par un organisme intermédiaire, reconnu par l'Etat italien, autorisé par la famille et chargé de garder le contact avec le pays d'origine choisi par les parents, aux Institutions dudit pays. L'organisme intermédiaire, que les parents adoptifs doivent indiquer obligatoirement, selon la

¹ «Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali -Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio 2014 al 31 dicembre 2015 », Presidenza del Consiglio dei Ministri Commissione per le Adozioni internazionali, Autorità centrale per la Convenzione de L'Aja del 29.05.1993

loi italienne 184/1983, art. 39 bis, aide les parents adoptifs qui s'adressent à lui, à préparer le projet d'adoption et à constituer un dossier conforme aux exigences des Autorités Légales étrangères, afin qu'il soit légalisé et traduit dans la langue de l'administration du pays concerné et qu'il lui soit bien transmis. Des informations sont également fournies aux familles sur les aspects techniques et juridiques de la procédure d'adoption et surtout sont déterminés en relation avec les autorités compétentes du pays d'origine, l'apparentement avec l'enfant, notamment l'identification d'une future famille adoptive spécifique pour un enfant donné.

Pendant la période d'attente, qui peut être longue, voire même très longue, les futurs parents adoptifs sont souvent engagés dans des activités de préparation à la rencontre avec l'enfant, qui peuvent être organisées tout à la fois par les agences du Service National de Santé ou par les organismes intermédiaires eux-mêmes. Ces formations abordent surtout les aspects psychologiques concernant les thématiques liées à l'adoption d'un enfant abandonné, l'accueil au sein du noyau familial et la différence entre le rôle des parents adoptifs et des parents non-adoptifs. Néanmoins, parallèlement à la thématique psychologique, les organismes intermédiaires offrent souvent également une brève formation, sur une base optionnelle, sur la culture du pays de l'enfant, qui inclut, surtout pour les pays les plus accessibles, des témoignages de personnes originaires du pays d'origine de l'enfant et une introduction à la langue.

Cependant, il convient de remarquer que l'aspect linguistique n'est en général pas traité comme l'un des points centraux dans l'adoption internationale et est par conséquent souvent négligé par les organismes et les agences engagés dans la formation des futurs parents adoptifs. Au cours de nos entretiens avec les principaux acteurs (fonctionnaires du Service Public, employés d'organismes intermédiaires et parents), il a été constaté que certains parents se sentent, toutefois, concernés par la façon dont ils peuvent communiquer avec l'enfant, surtout pour ceux qui adoptent dans des pays dont la langue maternelle est très différente de l'italien. En effet, l'apprentissage de la langue de l'enfant est considéré par les parents comme un atout potentiel dans la relation avec les enfants et pour la communication directe dès qu'ils restent seuls avec eux. En effet, le seul, bien qu'incontournable, service linguistique offert par les organismes intermédiaires consiste à fournir aux parents des représentants de l'organisme sur place, qui leur servent d'interprètes pendant les rencontres officielles avec les Institutions. Cependant, à partir du moment où les enfants sont confiés aux parents, et jusqu'à ce qu'ils apprennent à parler la nouvelle langue, la communication peut s'avérer difficile.

Malgré l'importance de pouvoir communiquer avec les enfants dans les premiers instants, la formation linguistique des parents adoptifs présente des difficultés objectives, notamment le manque de temps qu'ils sont en mesure d'y consacrer, la difficulté à concilier les autres activités avec la préparation, l'offre linguistique limitée. En effet, les langues qui sont majoritairement enseignées, comme le français, l'espagnol, le chinois ou l'arabe, ne sont pas forcément les langues de communication privilégiée par les enfants dans leur pays d'origine. Dans un pays comme le Burkina Faso, par exemple, le français, bien qu'étant la langue officielle du pays, n'est pas celle utilisée par les enfants au quotidien qui est, en revanche, le moré, langue vernaculaire du pays, très peu étudiée en Italie. C'est pour cette raison que les parents doivent souvent combler, par leur initiative, les carences linguistiques, en suivant des cours privés de langue quelques mois avant de se rendre dans le pays d'origine de l'enfant ou en s'équipant d'outils linguistiques comme des dictionnaires, programmes de traduction automatique, voire des listes de phrases communes – parfois partagées entre les parents qui adoptent dans un même pays – à utiliser directement avec l'enfant ou pendant le séjour dans son pays d'origine.

A ce sujet il convient de faire une distinction importante par rapport aux différents types de mobilités que les parents doivent envisager pour se rendre dans le pays d'origine de l'enfant afin de le rencontrer pour la première fois. Si les procédures de conformité pour les parents adoptifs sont établies et régies par le pays d'origine des parents, la modalité de la rencontre des parents avec l'enfant dépend pour sa part des lois qui régissent l'adoption dans le pays d'origine des mineurs. C'est la raison pour laquelle il existe une grande variété en ce qui concerne la durée, le nombre des premiers voyages, aussi bien que le temps qui s'écoule entre le premier, le deuxième et, le cas échéant, le troisième voyage. Etant donné que les modalités pour se rapprocher du pays d'origine de l'enfant peuvent être fort différentes, il s'ensuit également que les conditions dans lesquelles se déroule l'expérience adoptive, dans sa globalité, peuvent amplement varier. Pour simplifier, intéressons-nous aux deux pays d'origine des trois enfants de la deuxième étape de notre recherche, qui sont considérés comme des exemples opposés, à savoir la Russie et le Chili. Dans la Fédération Russe, les parents doivent effectuer trois voyages avant de pouvoir rentrer en Italie avec l'enfant, deux voyages de 5 jours et le troisième d'une durée de 13 à 15 jours. Trois mois doivent s'écouler entre le premier et le deuxième voyage, alors qu'il faut que le troisième soit effectué 10 à 13 jours après l'émission de l'arrêt du Tribunal des mineurs russe. Les parents adoptant en Russie ne reçoivent que peu d'informations sur l'enfant lorsqu'ils le voient pour la première fois et ils ne confirment leur disponibilité à adopter qu'après l'avoir rencontré pendant le premier ou le deuxième voyage. A l'inverse, les institutions chiliennes envoient beaucoup plus d'informations concernant l'enfant avant que les parents se rendent à l'étranger et cependant la loi exige qu'ils restent avec l'enfant au Chili

pendant 60 jours avant de repartir en Italie. Il s'ensuit que, avant de commencer leur expérience adoptive, les parents qui adoptent en Russie ou au Chili, n'envisagent pas du tout d'entretenir la même relation avec ces deux pays, avec leurs cultures et, par conséquent, avec leurs langues. Au niveau linguistique cette différence joue un rôle essentiel : si en Russie, étant donné la brièveté de leur expérience à l'étranger et la distance entre l'italien et le russe, les parents peuvent, en théorie, plus facilement s'appuyer sur les représentants / interprètes fournis par l'organisme intermédiaire pour communiquer, au Chili ils sont en revanche davantage encouragés à apprendre quelques mots d'espagnol, langue relativement proche de l'italien, car ils ont été informés du fait que, pendant leur long séjour, ils risquaient de faire face à davantage de situations où ils devraient se débrouiller tout seuls.

La période du retour en Italie (qui se réalise, comme on vient de le voir, très rapidement dans le cas, par exemple, des enfants russes, et plus graduellement dans celui, par exemple, des enfants chiliens) constitue le moment où les parents vont confirmer définitivement que l'enfant va faire partie de leur nouvelle famille. Une fois l'avis positif des autorités du pays d'origine de l'enfant déposé officiellement auprès du Tribunal des mineurs italien, l'enfant va devenir pleinement citoyen italien – tout en gardant sa nationalité d'origine, son pays d'origine le permettant. L'un des moments les plus délicats pour l'enfant adoptif et sa famille, après le voyage, est celui de l'inclusion scolaire. Les lignes directrices définies par le Ministère de l'éducation afin de favoriser l'inclusion et le droit à la formation des enfants adoptés² préconisent qu'il est nécessaire de garantir aux enfants adoptés une adaptation graduelle à leur nouvel environnement et qu'il faut surtout veiller à cerner d'éventuelles difficultés cachées. Ce document met également en garde au sujet de la langue (traduction de l'auteur):

Nous avons déjà dit que les enfants adoptés apprennent très rapidement la nouvelle langue familiale. Ces données pourraient laisser croire qu'ils ne rencontreront pas de difficultés linguistiques importantes à l'école. En réalité, cependant, ce qu'ils apprennent en très peu de temps est la langue de la vie quotidienne et non celle de l'apprentissage scolaire, chargée de polysémie, de nuances, de liens, d'inférences et de références culturelles. Le renforcement de la maîtrise linguistique est donc fondamental et doit être poursuivi non seulement au début, mais aussi dans les phases les plus avancées de la voie scolastique, qui exigent des compétences linguistiques de plus en plus raffinées. (p. 13)

² «Linee di Indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati» dalle Linee Guida del MIUR del 18/12/2014 nota n. 7443

Concrètement, le MIUR (*Ministère pour l'Instruction, l'Université et la Recherche*) propose que soit attribué aux enfants, surtout à ceux plus âgés, un professeur facilitateur qui se charge de répondre à leurs nécessités et de les suivre lors de leur insertion, idéalement un professeur possédant des compétences dans l'enseignement de l'italien comme langue étrangère. Même s'il s'agit là de propositions pertinentes, cette théorie s'avère difficile à appliquer dans la réalité, à cause des nombreux problèmes découlant déjà de la difficulté à identifier dans le corps scolaire un profil de professeur facilitateur doté de compétences en italien langue étrangère. Cette catégorie est actuellement en train d'être créée (classe A23) dans l'objectif de répondre, bien qu'avec 15-20 ans de retard par rapport aux premières fortes vagues migratoires, à la forte présence d'enfants d'origine étrangère qui ont besoin d'une éducation linguistique plus adaptée à leurs exigences. Tout comme les enfants de familles immigrées, les enfants adoptés à l'international, pourraient tirer profit d'une éducation qui tiendrait compte de leur origine et de leurs compétences préalables.

En ce qui concerne la région de provenance des familles enquêtées (aussi bien dans le corpus transversal et dans celui longitudinal), dans les années 2014-2015, la région de la Vénétie s'est vue confirmée comme l'une des premières régions italiennes tout à la fois pour le nombre de familles qui engagent une procédure d'adoption d'un enfant à l'international et pour celui d'enfants accueillis officiellement (*Presidenza del Consiglio dei Ministri Commissione per le Adozioni internazionali*, 2015). Dans cette région, c'est le Tribunal des mineurs de Venise qui est en charge d'autoriser en même temps la procédure d'adoption, après avoir constaté que le couple est éligible, et l'acquisition de la citoyenneté italienne par les enfants étrangers une fois qu'ils ont débarqué en Italie. Dans la première phase de notre recherche (décembre 2014) et après avoir défini son cadre conceptuel et construit des questions de recherche, nous avons contacté les professionnels de l'unité d'adoption locale (*Centro Adozioni*) de la ville de Vérone, qui s'occupe de l'adoption dans le cadre du service public au sein des services de l'aide sociale aux familles des conseils départementaux (*Consultorio Familiare AULSS 9 Scaligera*). Le *Centro Adozioni* travaille en même temps en amont de l'adoption, en délivrant au couple l'agrément en vue de l'adoption et en aval de l'adoption, en assurant le suivi post-adoption. Depuis 1998, la loi 476 /98, ratifiée en 2001, a prévu la création de 26 unités d'adoption et depuis cette date, le *Centro Adozioni* a commencé à enregistrer tous leurs cas dans un registre, travail qui nous a aidée lors de la première phase de construction de l'échantillon. Durant la seconde phase de la recherche, en mai 2016, à travers le *Centro Adozioni*, nous avons pu prendre contact avec une agence habilitée qui sert d'organisme intermédiaire pour l'adoption des enfants étrangers dans un certain nombre de pays étrangers, notamment la *Fondazione ONLUS Patrizia Nidoli*. La *Fondazione Nidoli*, qui a été créée en janvier 1999, coopère, dès lors, avec

six pays partenaires, notamment la Bolivie, la Bulgarie, Haïti, la Russie, le Pérou et le Chili. Par le biais de la collaboration avec cet organisme intermédiaire nous avons pu contacter deux familles (Arduini et Giuliani) pour effectuer l'observation directe.

5.2. Le choix stratégique de la méthodologie

En ce qui concerne nos objectifs de recherche, l'intérêt représenté par les familles adoptives était double : d'un côté, elles représentent un contexte intéressant pour tout ce que l'on sait déjà à propos de leurs processus de socialisation et, de l'autre, elles interrogent sous un angle d'attaque inattendu les processus d'acculturation et de médiation linguistique. En effet, comme on l'a déjà souligné, les familles adoptives représentent un exemple de communautés de pratique, caractérisées par une atmosphère très coopérative visant un objectif de socialisation à atteindre dans un moyen délai. Toutefois, à la différence des familles non-adoptives, non seulement les répertoires de leurs membres sont linguistiquement divers et divergents, mais aussi les parents et les enfants n'ont pas non plus souvent de fortes connaissances linguistiques préalables dans la langue de l'autre. Par conséquent, ces conditions spécifiques interrogent sur la manière dont les diverses parties de cette communauté en présence vont construire des relations familiales inclusives malgré l'obstacle apparent de la langue.

Néanmoins, il convient d'attirer également l'attention sur les enjeux de ce groupe de participants. Du fait que la recherche impliquait la participation d'enfants, le premier enjeu était représenté par le profil des participants. Nous avons d'abord dû chercher le consentement d'un Comité d'éthique de la recherche portant sur des sujets humains. En tenant compte de l'expérience scientifique préalable du *Centro Adozioni* en matière de recherche sur les thématiques adoptives, nous avons d'abord soumis notre méthodologie ainsi que nos matériaux (questionnaire et protocole d'observation) à l'équipe de psychologues de l'unité en tant qu'autorité publique ayant le pouvoir d'approuver, de modifier et éventuellement de stopper nos propositions.

Toujours en raison du profil des participants, le deuxième enjeu concernait la possibilité d'avoir accès aux données primaires originelles. Les familles adoptives, surtout pendant la première période postérieure à la rencontre avec l'enfant, représentent une typologie d'interlocuteurs ayant des exigences particulières : la création d'une intimité et d'une communication familiale nécessite de gros efforts aussi bien de la part des parents que de l'enfant et la présence de personnes extérieures dans la sphère familiale est accueillie avec prudence. C'est pour protéger la confidentialité et l'environnement domestique que les contacts avec les familles ont été

établis avec précaution, tout en signalant, au préalable, les objectifs de la recherche et en leur expliquant petit à petit la démarche. Lors de la première phase (entrevues) et surtout durant la seconde (observation directe), soit en présence du chercheur soit en son absence, il a toujours fallu préserver une atmosphère détendue pour ne pas perturber l'équilibre de l'enfant ainsi que celui des parents, qui repose, comme nous l'ont expliqué les experts du *Centro d'Adozioni*, sur des actions routinières répétées.

Le troisième enjeu concernait le type de phénomène linguistique que l'on allait observer. En effet, l'intercompréhension représente une pratique qui est souvent méconnue des linguistes eux-mêmes (rien n'est intercompréhension) ou incorrectement interprétée (tout est intercompréhension), du fait de la variété et de la fragmentation des définitions qui lui ont été données dans la littérature, ce qui a parfois créé un sentiment d'incertitude sur la façon de l'entendre et de s'y référer. Une telle difficulté à donner un cadre de référence clair et univoque sur ces usages se reflète également sur la perception de l'« homme de la rue » qui, à la différence de ce qui concerne d'autres termes comme *traduction*, *interprétariat*, *lingua franca*, aurait du mal à indiquer sans hésitations le phénomène auquel le terme « intercompréhension » se réfère.

Nous allons décrire la manière dont la recherche de terrain essaye d'aborder les enjeux présentés et d'ouvrir des pistes de réflexion.

5.2.1. Débats et justifications sur le choix de la forme de l'étude : croisement entre approche transversale et approche longitudinale

L'étude suivante adopte une double perspective, que nous appellerons à « pyramide inversée », qui part de la narration de l'expérience de mobilité de la part de 20 parents adoptifs deux ans après l'adoption (corpus transversal) pour se concentrer ensuite sur l'observation des usages linguistiques réels des membres de trois familles bien après l'adoption de leurs enfants (corpus longitudinal).

Le corpus transversal vise à faire émerger les représentations, les attitudes et l'idéologie des parents à l'égard de l'expérience adoptive globale, au moins deux ans après l'adoption de l'enfant. Dans le paragraphe 5.3.1, nous détaillerons le protocole d'enquête, en premier lieu, lors de la préparation du questionnaire reflétant les questions de recherche et ensuite dans l'élaboration des critères pour analyser les données et formuler de nouvelles hypothèses de recherche à tester dans le second corpus longitudinal.

Ce second corpus d'observation directe, qui fait état des pratiques réelles des familles adoptives pendant les trois premiers mois ayant suivi l'adoption de l'enfant, permet d'identifier d'éventuels usages opérationnels de l'intercompréhension et de décrire son rôle dans un cadre plus vaste, notamment à côté d'autres formes de stratégies communicatives multilingues possibles. Notamment, à ce sujet, il a fallu tenir compte, dès le début, du fait que, l'observation ayant eu pour cadre un contexte de contact linguistique d'au moins deux langues, ainsi que d'acquisition linguistique enfantine, nous avons pu trouver dans l'analyse d'autres phénomènes linguistiques à mettre en relation avec l'intercompréhension et les autres stratégies linguistiques. Tout comme pour le premier corpus, dans le paragraphe 5.4.1, nous présenterons le protocole d'observation que nous avons adopté pour les trois familles, ainsi que leurs caractéristiques spécifiques, les premiers contacts avec eux et les diverses modalités de mise en place de l'observation.

Nous avons privilégié une approche intégrée qui reflétait la nécessité de disposer du plus grand nombre possible d'éléments autour de la pratique de l'intercompréhension à l'oral. Si d'un côté, nous avons considéré qu'observer tout d'abord les représentations et les souvenirs des locuteurs aurait aidé à analyser les variables qui, plus ou moins consciemment, orientent leurs pratiques, y compris celle de l'intercompréhension, l'observation directe de ces usages aurait donné davantage de stabilité à la recherche et, par rapport à l'intercompréhension, nous aurait fourni une image plus claire d'un phénomène de la langue orale encore peu exploré.

Le lien entre représentations et pratiques linguistiques en milieu multilingue a déjà été observé dans la littérature. L'une des principales contributions à ce sujet est représentée par les travaux sur le développement de De Houwer (1999) qui souligne l'influence de l'idéologie des parents sur le comportement langagier de l'enfant et sur la manière dont il apprend à parler (« impact belief ») :

[the impact belief is] the parental belief that parents can exercise some sort of control over their children's linguistic functioning (De Houwer, 1999, p. 83)

Ghimenton (2008) signale que « l'opinion générale des membres de la société et ses résonances à l'intérieur de la cellule familiale possèdent [...] une force remarquable parce qu'elles peuvent contraindre des représentations sociolinguistiques des parents et, de ce fait, leurs comportements verbaux envers leurs propres enfants. » (p. 58). En général, le statut que les locuteurs confèrent aux langues de leur répertoire ou du répertoire de leurs interlocuteurs revêt un rôle non négligeable puisqu'il peut favoriser l'usage de la langue et donc son maintien au

sein de la communauté. Dans la littérature, les attitudes sont également abordées par rapport à leur impact sur le jugement d'intelligibilité entre langues et donc sur la pratique effective de l'intercompréhension (à ce sujet cf. in 2.4.3 Wolff, 1959 pour les langues nigériennes, Schüppert et Gooskens, 2012 concernant les langues scandinaves et Biichlé, 2010 pour différentes variétés de la langue arabe). Finalement, plusieurs études ont montré qu'un changement d'orientation idéologique, par exemple celui concernant le maintien du patrimoine culturel de l'enfant adopté qui s'est produit dans les années 90 (cf. paragraphe 3.3 dans ce manuscrit), peut aussi avoir un impact sur le comportement linguistique des parents adoptifs à l'égard de la langue d'origine des enfants (Shin, 2013). Ce changement dans la manière de considérer favorablement le rôle que cette langue peut jouer dans le développement cognitif et psychologique de l'enfant peut faire en sorte que son usage et son apprentissage soient à nouveau pris en considération.

Bien qu'une relation entre attitudes et pratiques puisse être mise en avant, il est important de se montrer vigilant. Dans notre recherche, il est nécessaire de prendre en compte les éventuelles différences existant entre les familles constituant l'échantillon qui, en dépit des caractéristiques communes, ne peuvent pas être considérées comme un corpus pleinement homogène. Leurs divergences d'opinion en matière d'adoption doivent être prises en compte et comparées pour mettre en valeur la complexité engendrée par une telle expérience. Ensuite, la comparaison entre les témoignages indirects des participants au corpus transversal et la pratique qui ressort de l'observation directe des participants au corpus longitudinal doit être réalisée avec prudence. Il est important de souligner que la mise en relation de ces deux corpus ne consiste pas en une opération de superposition de deux échantillons, mais plutôt en une opération de croisement de deux perspectives différentes autour d'un même sujet. Les thématiques ayant émergé dans le premier corpus ne sont pas à interpréter comme des prévisions qui sont censées se refléter dans les pratiques, mais plutôt comme des pistes de recherche ouvrant une deuxième tranche d'hypothèses qu'il conviendra de vérifier au moyen de l'observation des pratiques interactionnelles.

5.2.2. Débats et justifications sur le choix de la technique des enquêtes : entrevues semi-structurées et observation directe

Les choix des parents adoptifs par rapport à leurs enfants adoptés à l'étranger se développent à partir de plusieurs spéculations visant à savoir quel est le comportement le plus indiqué pour le bien-être de l'enfant lui-même. Comme nous l'avons déjà vu, ce sont les professionnels de l'unité d'adoption et de l'organisme intermédiaire, tout à la fois dans le pays d'adoption et dans

celui d'origine de l'enfant, qui fournissent les informations utiles aux parents et qui servent d'interprètes pour comprendre les exigences primaires de l'enfant pendant les premiers temps. Toutefois, au bout d'un moment, parents et enfants commencent à communiquer sans ingérence et doivent affronter le fait que l'enfant parle une langue qui n'est pas la leur. Les parents adoptifs ne sont pas toujours conscients des choix linguistiques qui caractérisent leur parcours au même degré que des aspects psychologiques et pédagogiques pour lesquels ils ont été préalablement préparés. Les questions relatives à la façon dont l'enfant apprendra leur langue et le rôle en lien avec la langue d'origine apparaissent au cours de la période qui fait suite à l'adoption.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'enquêter sur la thématique « vierge » de la communication linguistique dans l'expérience consistant à adopter un enfant à l'international d'abord au moyen de l'entrevue semi-directive. L'entrevue semi-directive (ou semi-structurée) constitue un compromis entre la non-directivité et d'autres approches fermées, comme par exemple, le questionnaire ou le sondage. L'idée de la non-directivité, « conçue dans un cadre clinique comme technique d'accueil », est transposée dans les situations de recherche sociale comme « l'attitude de l'enquêteur visant à faciliter chez l'enquêté l'auto-exploration de ses opinions, sentiments et comportements » (Freyssinet-Dominjon 1997, p.148). Dans une approche semi-directive « l'enquêteur ayant posé au départ le thème de la recherche, adopte l'attitude décrite précédemment, faite d'écoute empathique et de neutralité congruente » (p. 150). Cette approche placerait l'enquêté « au plus haut degré de liberté » (Freyssinet-Dominjon p. 150). Dans notre cas, l'enquête servait à mettre les participants en relation avec la globalité de leur expérience et à faire émerger, pendant l'entrevue, les points critiques et saillants, non seulement de la relation entre l'enfant et les parents, mais aussi de la rencontre entre les deux cultures et les deux langues. En effet, comme nous l'avons expliqué dans 3.2 de la partie 1, des techniques indirectes produisent des réponses spontanées (Cherciov 2012) et permettent de mieux comprendre les motivations impliquées dans le choix de la langue. En ce qui concerne la démarche, dans l'entrevue semi-directive, « les objectifs thématiques sont récapitulés dans un guide d'entrevue dont l'élaboration préalable permet de préciser les hypothèses de recherche et de stabiliser les thèmes pertinents » (Freyssinet-Dominjon 1997, p. 148), qui se reflètent ensuite dans le choix des questions qu'il convient de poser aux enquêtés.

L'analyse des interactions servait avant tout à constater d'éventuelles différences entre ce que les familles avaient décrit, d'après leur représentation, dans la première partie de la recherche menée à Vérone, et ce qu'elles avaient fait concrètement dans les premiers instants ayant suivi l'adoption. On a considéré qu'une double vérification permettrait de présenter nos données de façon très solide. En outre, il convient de tenir compte pour notre recherche de la différence

entre les attitudes et les actes langagiers, d'autant plus que l'intercompréhension représente une stratégie peu connue et que les gens peuvent l'adopter sans en être pleinement conscients, ou au contraire, en l'interprétant mal. Au niveau descriptif, par conséquent, l'observation directe des interactions familiales s'est avérée nécessaire pour observer l'intercompréhension en œuvre dans la pratique et, éventuellement, afin de décrire son rôle, dans le continuum de l'appropriation et des usages plurilingues à côté des autres formes de stratégies communicatives multilingues possibles (e.g. foreign language speaking, mélange codique, emprunts et autres phénomènes de contact linguistique), ou en tant que phase précédente ou parallèle au démarrage de l'interlangue. Il pouvait également être ainsi possible de comparer la pratique de l'intercompréhension à d'autres pratiques parentales plurilingues (Grammont, 1902 ; Ronjat, 1913b ; Döpke, 1986 ; Lanza, 1997, Fogle, 2012). En d'autres termes, l'analyse des interactions entre parents et enfant avait pour objectif de contribuer à une définition du concept de l'intercompréhension en ce qui concerne ses usages. Pour ce qui est de la typologie d'observation choisie, nous avons opté pour une observation spontanée et non manipulée. La raison était strictement liée au profil des membres des familles adoptives, qui représentaient une typologie de participants ayant des exigences particulières. Tel qu'indiqué plus haut, la création d'une intimité et d'une communication familiale nécessite de gros efforts de la part des membres de la famille et pour cette raison les contacts avec les trois familles ont été établis avec prudence et, lors de notre observation, il a toujours fallu préserver une atmosphère détendue afin de ne pas perturber l'équilibre de l'enfant pas plus que celui des parents. En second lieu, du fait que notre objectif général de recherche était d'observer comment l'espace communicatif était organisé entre les différents membres de la famille et comment ils encourageaient la participation de l'enfant, nous avons considéré que l'observation devait être la plus authentique possible pour saisir la façon réelle dont les parents interagissaient avec leur enfant et faisaient face aux problèmes quotidiens. Par conséquent, nous n'avons pas assigné aux parents et à leurs enfants de tâches à accomplir, mais, bien au contraire, les avons encouragés à laisser l'enregistreur allumé pendant des moments d'interaction et à presque oublier sa présence, pour que l'enregistrement ne devienne pas un élément stressant dont il faut s'occuper. L'indication était de garder le plus de représentativité possible : en d'autres termes d'enregistrer autant de moments d'interaction à deux (père-enfant, mère-enfant, frère/sœur-enfant) que de moments d'interaction collective pendant lesquels la famille était réunie (e.g. repas ou jeux de société).

5.2.3. Enregistrement et transcription des entrevues

Pour les deux corpus, nous avons utilisé des outils et des techniques de l'analyse des données langagières, à savoir des logiciels pour la transcription et le traitement des données tout à la fois

sur le plan du codage quantitatif et du codage qualitatif. Pour la transcription des entrevues nous avons adopté le programme Transcribe (<https://transcribe.wreally.com>) qui est un outil de transcription et de dictée. Transcribe a une fonction de dictée qui transforme la voix en texte en utilisant la reconnaissance vocale. Ainsi, il nous a été possible d'écouter l'enregistrement audio dans le casque, de répéter ce que nous entendions avec notre propre voix et le logiciel transcrivait le son directement. Cependant, nous avons préféré ne pas utiliser de programme de reconnaissance vocale pour transcrire les données interactionnelles qui, à la différence des entrevues, incluaient la présence de locuteurs de langues sources différentes (espagnol et russe). La chercheuse et autrice de ce manuscrit étant une locutrice native de langue italienne, il serait très probable que la reconnaissance vocale aurait fonctionné moins bien avec une prononciation non native du russe et de l'espagnol. De plus, les données interactionnelles, comprenant des pauses, des interruptions, des changements de locuteur étaient moins adaptées à une transcription linéaire et finalement la transcription de ces données a été faite à la main. En ce qui concerne l'analyse, nous avons adopté le logiciel d'analyse qualitative NVIVO, qui rend possible l'analyse qualitative du texte, en encodant les catégories observées et définies par le chercheur au préalable et lui permet de modifier les critères de codage lors de l'analyse. Les réponses des parents du premier corpus, ainsi que les comportements linguistiques des participants au corpus longitudinal ont été analysés et les tendances communes identifiées et regroupées selon des catégories de recherche. Tous les parents ont reçu des pseudonymes.

Nous présenterons dans ce chapitre la méthodologie adoptée dans notre recherche et les deux corpus de données, correspondant à l'approche « à pyramide inversée » que nous venons de présenter : le corpus transversal et le corpus longitudinal.

5.3. Le corpus transversal

Dans le corpus transversal nous avons analysé les réflexions *ex-post* de 10 familles adoptives d'origine italienne résidant à Vérone, et leur récit autour des motivations qui ont orienté le choix linguistique caractérisant la communication familiale des premiers mois ayant suivi l'adoption de l'enfant.

5.3.1. Préparation de l'enquête

C'est grâce à la coopération avec le *Centro Adozioni AULSS 9 Scaligera* de la ville de Vérone, en décembre 2014, que nous avons pu promouvoir notre recherche en contactant tout d'abord les familles potentielles pour les interviewer. Suite à la discussion à propos du contexte et du

calendrier de l'expérience, nous avons construit avec les membres de ce centre notre échantillon, basé sur les caractéristiques des participants établies au préalable. A ce sujet, il convient de spécifier que, en démarrant la recherche, nous avions l'intention de recueillir également les témoignages des 10 enfants des familles de l'échantillon pour pouvoir croiser les impressions des parents avec celles des enfants. Pour cette raison, nous nous sommes adressée aux spécialistes de l'enfance de l'unité, afin de construire un type de questionnaire semi-directif susceptible de fonctionner avec des enfants. En effet, dès le premier stade, il est apparu évident qu'il fallait prévoir pour les enfants une entrevue encore moins structurée que pour les parents, qui pouvait les mettre à l'aise sans prendre le risque d'évoquer, ne serait-ce que tangentielllement, des situations qu'ils ne voulaient pas re-parcourir. Nous avons, enfin, imaginé la typologie d'une entrevue basée sur la narration d'une histoire d'un enfant tiers, accompagnée de la vision de photos qui sollicitent son déroulement, intitulée « *Un enfant arrivé de loin* ». Les enfants devaient être encouragés à raconter ce qu'ils voyaient sur les photos et à commenter pour nous ce qu'elles leur suggéraient, idéalement en les reliant à leur propre expérience³. Toutefois, vers la fin des premières entrevues, nous nous sommes rapidement rendu compte qu'il y avait une trop grande hétérogénéité dans les récits des premiers enfants et que, étant donné le lien très faible entre les photos et leur expérience (ce pour ne pas stresser l'enfant), les enfants ne comprenaient pas l'objectif de notre entrevue et leurs réponses n'étaient pas toujours pertinentes pour nos objectifs de recherche. Dès lors, et même si la totalité des entrevues menées auprès des enfants ne sera pas traitée explicitement dans ce manuscrit, certains enfants (surtout les plus âgés) nous ont cependant fourni des témoignages très riches, en présentant leur point de vue et leurs impressions. Pour cette raison, certains éléments ressortant du corpus des enfants ont été pris en compte dans la discussion d'équipe et, en les faisant contraster avec les témoignages des parents, nous les avons utilisés pour nous forger une idée générale du processus de l'adoption, comme cela apparaîtra dans l'analyse des données.

Etant donné que les premiers pas dans le sujet de recherche ont été faits afin de comprendre le rôle joué par la langue dans l'aboutissement des objectifs généraux de l'expérience adoptive, nous avons tout d'abord détaillé les parties centrales de cette expérience, ainsi reflétées dans la structure du questionnaire de l'entrevue (Annexe 1) :

1. *Le parcours global* – A partir de leur représentation *a posteriori*, les parents sont encouragés à raconter leur expérience, le vécu général de leur expérience adoptive sans que

³ Le texte qui servait d'incipit était le suivant « *Elle s'appelle Rosa et elle est née loin de l'Italie, elle va arriver bientôt en Italie et j'aimerais lui donner une astuce pour l'aider à se sentir bien ici. Tu veux m'aider ?* ».

l'enquêteur leur suggère aucune thématique à aborder obligatoirement. Cette partie représente une façon de familiariser et d'acheminer les parents vers le sujet de l'entrevue au moyen de questions très générales comme « *Avant de rencontrer votre enfant, est-ce que vous aviez pensé à la manière de communiquer entre vous ?* ».

2. *La préparation* – L'enquêteur en vient ici à demander aux parents de décrire la manière dont ils s'étaient préparés à la rencontre avec l'enfant et au voyage dans son pays d'origine, les formation(s) suivie(s), les conseils reçus et, le cas échéant, les éléments qui ont été les plus marquants dans leur préparation. Voici quelques exemples de questions suggérées : « *quelqu'un vous a-t-il conseillé (professionnels, parents, amis) ?* » ou « *quels étaient ces conseils ? Y en avait-il certains contradictoires entre eux ?* ».
3. *Les voyages et les premières rencontres* – Le(s) voyage(s) dans le pays d'origine de l'enfant constituent la macro-thématique abordée dans cette troisième partie qui est le principal centre d'intérêt de l'enquête. Sa position centrale permet à l'enquêteur de revenir sur des épisodes concernant la rencontre avec l'enfant qui ont été anticipés par les parents dans la narration, et de les approfondir, en leur consacrant une attention plus ciblée sur la langue et la communication parents-enfant. Après que l'expérience même de la mobilité a été abordée, la troisième partie se penchera sur des questions générales portant sur les autres stratégies de médiation : « *y avait-il une personne qui a servi d'intermédiaire linguistique et/ou culturel entre vous ?* », « *avez-vous utilisé des outils linguistiques particuliers (traducteur automatique sur internet) ?* ».
4. *Après l'adoption* – Le retour « à la maison et les considérations relatives au changement d'environnement culturel, linguistique et social sont pris en considération par des questions comme « *Avez-vous connu d'autres événements significatifs pour lui dans les premiers mois de sa nouvelle vie (première rencontre sportive, première invitation à l'anniversaire d'un ami, ...) que votre enfant vous a racontés ? Et si oui, dans quelle langue ?* ». Les questions de ce type avaient pour but de vérifier le rôle de certains endroits extérieurs à la famille dans l'inclusion de l'enfant et les choix linguistiques des parents. Des questions portant sur d'éventuels moments de malentendus ont été posées dans cette partie afin d'observer si les parents se souvenaient d'avoir fait face à des moments dits de « blocage », notamment à des épisodes au cours desquels la diversité linguistique avait véritablement entravé la réussite de la communication.
5. *Aujourd'hui* – Pour finir, les parents sont encouragés, après avoir parcouru les principaux événements de leur expérience d'adoption, à établir une sorte de « *statu quo* », à décrire où ils en sont dans l'élaboration des thématiques abordées dans l'entrevue concernant notamment leur évolution en tant que famille multi- ou monoculturelle, l'évolution

linguistique de l'enfant et son identité culturelle.

5.3.2. Élaboration du questionnaire

Après avoir organisé, sur les plans tout à la fois temporel et thématique, l'expérience en cinq parties, nous en sommes venue à développer un éventail de questions générales de recherche qui nous ont aidée à structurer le véritable questionnaire (voir Annexe 1). Par la suite, le déroulement de la recherche et la réaction des participants nous ont permis d'écarter certaines questions, d'en ajouter d'autres ou de déplacer certaines questions de recherche lors de la seconde phase de cette recherche, qui, de par leur nature, auraient été susceptibles de mieux y répondre. Les questions qui nous sont apparues comme les plus centrales pour la présentation des données ont été les suivantes :

1. Existe-t-il dans l'expérience consistant à adopter des représentations différentes que chaque parent formule au moment de prendre sa décision concernant l'adoption et notamment des représentations :
 - 1.1. du répertoire linguistique familial ;
 - 1.2. de la langue de l'enfant ;
 - 1.3. du plurilinguisme ;
 - 1.4. du type d'inclusion tout à la fois dans la famille et dans la culture italienne.
2. Peut-on observer les différentes représentations des modèles d'inclusion dans notre recherche ?
3. Quels conseils les parents ont-ils reçus et de quelles sources émanaient-ils ?
4. Les parents s'étaient-ils préparés à la différence linguistique et culturelle ?
5. Comment l'enfant a-t-il développé la seconde langue ? A-t-il conservé sa première langue ?
6. L'intercompréhension, au sens large, est-elle mentionnée par les parents adoptifs en tant que stratégie discursive ? En ce qui concerne les autres stratégies de médiation linguistique, quel est leur rôle dans l'expérience de mobilité afin d'adopter un enfant à l'international ?

Après avoir structuré la première mouture du questionnaire pour notre enquête transversale, nous avons pris contact avec les psychologues de l'unité d'adoption de Vérone, en Italie, afin de leur présenter le projet et de discuter avec eux de la faisabilité de la recherche et des éventuelles problématiques concernant le profil de nos participants.

5.3.3. Les participants à l'enquête

Ce sont 20 parents adoptifs italiens, formant 10 couples, habitant à Vérone, au nord-est de l'Italie, qui ont participé à notre corpus et dont les interviews ont été recueillies en février 2015. Les participants étaient des familles appartenant à la classe moyenne supérieure (Tableau 1), ils avaient en moyenne 44 à 59 ans et, pour être éligibles à l'étude, ils devaient avoir adopté au moins un enfant d'âge scolaire au moment de l'adoption. Trois couples ont adopté en Russie, un en Ukraine, deux en Colombie, un au Chili, un au Mexique, un au Pérou et un au Brésil. Dix-huit parents étaient de langue maternelle italienne, l'un d'entre eux (Lorenzo) était un natif norvégien et l'une des mères adoptives (Patrizia) était une franco-italo-suisse bilingue.

Entr.	Pays de l'enfant	Participant	Age	Sexe	Métier	Scolarité	L1
1	Russie	Nadia	51	F	Secrétaire	Master	ITA
2	Russie	Nicola	52	H	Vendeur	Master	ITA
3	Russie	Teresa	50	F	Vigneronne	Baccalauréat	ITA
4	Russie	Alessandro	51	H	Vigneron	Baccalauréat	ITA
5	Russie	Patrizia	48	F	Educatrice	Master	ITA/F RA
6	Russie	Giovanni	57	H	Professeur	Master	ITA
7	Ukraine	Caterina	56	F	Professeure	Master	ITA
8	Ukraine	Simone	57	H	Avocat	Master	ITA
9	Colombie	Cristina	45	F	Educatrice	Baccalauréat	ITA
10	Colombie	Giuseppe	53	H	Chauffeur	Baccalauréat	ITA
11	Colombie	Irene	44	F	Employée de bureau	Baccalauréat	ITA
12	Colombie	Giorgio	48	H	Vendeur	Baccalauréat	ITA
13	Pérou	Barbara	45	F	Maîtresse	Master	ITA

14	Pérou	Sergio	44	H	Homme d'affaires	Master	ITA
15	Chili	Giada	50	F	Professeure	Master	ITA
16	Chili	Lorenzo	49	H	Secrétaire	Master	NOR
17	Mexique	Simonetta	59	F	Vendeuse	Baccalauréat	ITA
18	Mexique	Cristian	58	H	Employé de bureau	Baccalauréat	ITA
19	Brésil	Marina	46	F	Maîtresse	Baccalauréat	ITA
20	Brésil	Carlo	50	H	Employé de bureau	Baccalauréat	ITA

Tableau 1. Informations générales sur les parents

Afin d'être éligibles pour la recherche, les familles devaient avoir adopté un enfant âgé de plus de 5 ans au moins un an auparavant. Etant donné que l'un des principaux buts de notre étude était d'observer l'utilisation potentielle de l'intercompréhension entre les enfants adoptés et leurs parents, les participants ont été distingués selon la langue d'origine des enfants, avec une classification basée sur l'approche de classification linguistique du Programme Intercompréhension Européenne (ICE) (Castagne, 2007). Selon cette classification, les langues ont été classées en « langues apparentées » et « non apparentées », d'un côté, et « langues voisines » et « non voisines », de l'autre. Suite à cette classification, nous avons divisé l'échantillon en deux groupes : le groupe A constitué de six familles dans lesquelles la langue de l'enfant était « voisine et apparentée » (i.e. espagnol, portugais) à la langue des parents et un groupe B de quatre familles dont l'enfant avait une langue « non voisine et non apparentée » (c'est-à-dire le russe) à la langue des parents. Nous avons émis l'hypothèse que le mode d'utilisation de l'intercompréhension (et d'autres stratégies de médiation), ainsi que la fréquence de son utilisation, dépendraient de la langue, c'est-à-dire du degré de proximité entre la langue des parents et celle des enfants (Groupe A: italien / espagnol, italien / portugais, groupe B : italien / russe). Parallèlement, nous voulions observer si l'intercompréhension était indépendante de la langue, c'est-à-dire si elle pouvait se produire, y compris entre des langues non proches.

A l'exception de trois personnes (Patrizia, Giovanni et Lorenzo), tous les protagonistes avaient suivi une formation linguistique avant de rencontrer l'enfant (Tableau 2). Bien que les parents n'aient pas été sélectionnés en fonction des inscriptions à la formation linguistique, on s'attendait dès le début à ce que la plupart d'entre eux aient suivi une formation. En effet, suite à notre première conversation avec les psychologues de l'autorité publique (*Centro Adozioni AULSS 9 Scaligera*), nous avons appris que, avant l'adoption, ils recommandent aux parents de s'inscrire à un programme de langue dans la L1 des enfants, afin de pouvoir établir une conversation minimale avec eux, pendant les premiers mois. Les agences privées (organismes intermédiaires), accréditées par l'autorité publique pour suivre la procédure d'adoption, organisent des formations spécifiques au pays, qui incluent également des cours de langues hebdomadaires pour les familles qui souhaitent apprendre la langue de leurs enfants. Ces cours visent à donner quelques informations de base sur la langue et la culture du pays choisi, comme des phrases, des vœux, des fêtes, des coutumes et des traditions. Outre cette formation, les parents qui ont eu le temps de s'inscrire dans des cours privés ont appris la langue de façon indépendante. Comme le montre le Tableau 2, cela s'appliquait davantage aux familles qui avaient adopté en Amérique du Sud et qui devaient passer environ deux mois dans le pays étranger avec l'enfant avant de retourner en Italie. Une seule famille parmi celles ayant adopté en Russie a suivi une formation linguistique privée.

Parents	Russe	Espagnol
Nadia	Formation linguistique par l'organisme intermédiaire + cours de langue privé	
Nicola	Formation linguistique par l'organisme intermédiaire + cours de langue privé	
Teresa	Formation linguistique par l'organisme intermédiaire	
Alessandro	Formation linguistique par l'organisme intermédiaire	
Patrizia	Aucun	
Giovanni	Aucun	
Caterina	Formation linguistique par l'organisme intermédiaire	

Simone	Formation linguistique par l'organisme intermédiaire	
Cristina		Formation linguistique par l'organisme intermédiaire+ cours de langue privé
Giuseppe		Formation linguistique par l'organisme intermédiaire+ cours de langue privé
Irene		Formation linguistique par l'organisme intermédiaire+ cours de langue privé
Giorgio		Formation linguistique par l'organisme intermédiaire+ cours de langue privé
Barbara		Cours de langue privé
Sergio		Cours de langue privé
Giada		Cours de langue privé
Lorenzo		Aucun
Simonetta		Cours de langue privé
Cristian		Cours de langue privé
Marina		Cours de langue privé
Carlo		Cours de langue privé

Tableau 2. Formation linguistique préalable suivie par les parents

Entretien	Participant	Date	Durée (min)	Enfant adopté (âge)
1	Nadia	13/02/2015	47	Sasha (6)
2	Nicola	13/02/2015	56	Sasha (6)
3	Teresa	02/03/2015	27	Igor (6)
4	Alessandro	02/03/2015	12	Igor (6)
5	Patrizia	03/03/2015	41	Nikolai (8)
6	Giovanni	03/03/2015	28	Nikolai (8)
7	Caterina	04/03/2015	35	Oresia (8), Sergei (6), Boris (2)
8	Simone	04/03/2015	31	Oresia (8), Sergei (6), Boris (2)

9	Cristina	17/02/2015	25	Javier (6)
10	Giuseppe	17/02/2015	24	Javier (6)
11	Irene	27/02/2015	43	Joana (10)
12	Giorgio	27/02/2015	34	Joana (10)
13	Barbara	14/02/2015	25	Diego (5)
14	Sergio	14/02/2015	29	Diego (5)
15	Giada	16/02/2015	23	Gabriela (7), Carmen (5), Francisco (4)
16	Lorenzo	16/02/2015	21	Gabriela (7), Carmen (5), Francisco (4)
17	Simonetta	26/02/2015	35	Maria (8)
18	Cristian	26/02/2015	29	Maria (8)
19	Marina	23/02/2015	26	Joao (11), Mariana (9)
20	Carlo	23/02/2015	36	Joao (11), Mariana (9)

Tableau 3. Entrevues

Avant de procéder aux entrevues, nous avons évalué les profils linguistiques des participants au moyen d'un questionnaire de compétence linguistique basé sur le LEAP-Q – questionnaire d'expérience et de compétence linguistiques (voir Annexe 2) – axé sur les langues parlées par les parents avant l'adoption et sur leur répertoire linguistique, y compris les dialectes.

Nous avons mené environ 13 heures d'entrevues semi-structurées approfondies. Pour vérifier l'expérience auto-déclarée des mères et des pères en matière d'adoption et afin d'éviter la similitude entre les réponses des interlocuteurs, les mères et les pères ont été interviewés séparément. Les entrevues individuelles, réalisées en italien et d'une durée comprise entre 12 et 56 minutes (durée moyenne de 30 minutes, Tableau 3), ont été enregistrées et transcrites.

5.3.4. La réalisation des entretiens

Les entrevues des parents ont duré 12 heures et 56 minutes, celles auprès des femmes ont duré en moyenne 30,45 minutes, et celles avec les hommes 33,97 minutes. Toutes les interviews ont été enregistrées, entièrement retranscrites à l'aide du logiciel <https://transcribe.wreally.com/> et analysées au moyen du logiciel NVIVO10 pour Windows, sur la base de l'analyse interprétative (Bork et Mohler, 1994). Une première liste de catégories (Figure 3) nous a permis de revoir, d'explorer et d'analyser le texte des entrevues :

Premières catégories de codage
Plan linguistique initial des parents
Formation linguistique des parents
Atteintes sur l'acquisition linguistique de l'enfant
Atteintes sur la communication familiale
Première rencontre avec l'enfant
Communication familiale dans le pays d'origine
Premier pas de la communication avec l'enfant à la maison
Ruptures et troubles communicatifs
Premiers signes d'oubli de la langue maternelle par l'enfant
Enfant mono- ou multilingue ?
Famille mono- ou multilingue ?

Figure 3. Catégories de codage initial

Les catégories ont été ajoutées au fur et à mesure que nous procédions à l'analyse des transcriptions, jusqu'à arriver à en obtenir la liste complète.

5.4. Le corpus longitudinal

A partir du matériel enregistré, soit approximativement 29 heures enregistrées (dont 19 transcrites), nous avons étudié les interactions de trois familles italiennes qui ont adopté leurs enfants à l'international. L'observation a eu lieu pendant les trois premiers mois ayant suivi la rencontre des parents avec l'enfant. Ces interactions captent des moments très variés de la vie familiale et incluent la participation de tous les membres de la famille à différents degrés, tout à la fois pendant des moments chez eux et à l'extérieur, en Italie et dans le pays d'origine de l'enfant, en l'absence et en présence de l'enquêteur.

5.4.1. Préparation de l'enquête

En mai 2016, par le biais du centre d'adoption de Vérone, nous avons pris contact avec les psychologues de l'organisme intermédiaire *Fondazione ONLUS Patrizia Nidoli* qui nous a donné les coordonnées de la première famille de notre échantillon, les Arduini. Grâce à leur médiation, nous avons pu rencontrer les membres de cette première famille afin de leur présenter le sujet de notre recherche et de leur expliquer en quoi consisterait leur participation. Nous avons rencontré la mère, Laura, à Vicence, en Italie, pour la première fois en mai 2016 afin de pouvoir nous entendre sur le déroulement de l'expérience. La famille devait se rendre au Chili pour rencontrer l'enfant en mai 2016. A cette occasion, elle a reçu le dispositif pour enregistrer les premières interactions et a pu nous poser des questions concernant les modalités et les conditions de l'enregistrement. Entre les mois de mai et juillet 2016 nous nous sommes rendue personnellement à Santiago du Chili auprès de cette famille pour suivre les enregistrements en personne et recueillir des informations de terrain concernant l'expérience de mobilité de cette famille dans le pays d'origine de l'enfant. Etant donné la familiarité de l'enquêteur avec le contexte chilien, sa présence a pu être perçue comme un apport positif pour l'expérience de la famille et son observation, d'une durée de deux mois (un mois en l'absence de l'enquêteur et un mois en sa présence), qui ont pu se dérouler de façon naturelle.

En septembre 2016, le *Centro Adozioni* nous a contactée pour une deuxième famille, ayant des caractéristiques compatibles avec notre échantillon, les Bosco, qui venaient juste d'adopter un mois plus tôt un jeune enfant originaire de Russie. Dans ce cas, l'on a fait connaissance avec les membres de la famille une fois que la famille complète était déjà rentrée en Italie. Nous avons d'abord rencontré les parents et l'enfant en septembre et, dès qu'ils ont donné leur accord pour participer à la recherche, nous avons pu leur fournir l'enregistreur afin qu'ils soient en mesure de commencer leur enregistrement. L'observation, toujours en l'absence de l'enquêteur, s'est déroulée en tout sur trois mois en deux tranches : la première tranche en septembre 2016 et la seconde entre octobre et novembre 2016.

La *Fondazione ONLUS Patrizia Nidoli* nous a contactée suite à la collaboration positive avec la famille Arduini en Juillet 2017, pour une troisième famille qui aurait pu participer à la recherche, les Giuliani, qui habitaient à Vérone et étaient dans l'attente de se rendre au Chili pour rencontrer leur enfant. C'est la même procédure que celle utilisée pour les Arduini qui a été adoptée pour cette famille, qui s'est rendue à Temuco, au Chili, en septembre 2017, pour y rester pendant deux mois jusqu'en novembre 2017. L'enquêteur a rejoint les Giuliani à la fin

du mois de septembre 2017 pour suivre les enregistrements et recueillir des informations concernant le déroulement de leur expérience dans le pays d'origine de l'enfant.

Nous détaillerons les profils de ces trois familles, ainsi que la typologie des interactions qui ont été enregistrées pendant les différentes étapes indiquées.

5.4.2. Les participants à l'enquête

De même que dans la première phase, il fallait que la langue maternelle d'au moins l'un des parents soit l'italien afin que les familles soient éligibles pour la recherche, ou tout du moins que cette langue soit celle de la communication familiale. De plus, les familles devaient avoir adopté un enfant âgé de plus de 5 ans.

Nous avons identifié l'italien et le vénitien comme langues du contexte ou « langue[s] habituelle[s] de la conversation » (Ezeizabarrena et Aeby, 2010, p.55), notamment les langues dans lesquelles les adultes interagissent entre eux - et avec d'autres enfants monolingues italiens s'il y en a - dans le cadre des études longitudinales. Même si la configuration sociolinguistique de la région de ces familles ne constitue pas le sujet de notre étude, la présence d'un dialecte en Vénétie mérite d'être brièvement esquissée. En 2008, Ghimenton (2008, p. 160) fait remarquer que, selon les données fournies par l'ISTAT (Institut National Italien des Recherches Statistiques), « la pratique déclarée la plus fréquente dans la sphère familiale et le réseau amical est le dialecte aussi bien en 2000 qu'en 2006 ». Ghimenton souligne aussi que « le dialecte est présent dans les usages mixtes, ce qui augmente sa représentation dans les pratiques déclarées avec les proches ». En 2017, l'INSTAT a publié sa cinquième recherche depuis 2006 portant sur l'usage de la langue italienne, des dialectes et des langues étrangères et le dialecte demeure, dans la plupart des cas, la première option pour la communication familiale. Comme nous le verrons dans le corpus des interactions, italien et dialecte sont également présents dans les conversations entre les membres italophones des trois familles, l'italien cédant le pas au dialecte lorsque les parents communiquent avec l'enfant.

En ce qui concerne la langue de l'enfant, nous avons gardé la classification basée sur l'approche de la classification linguistique du Programme Intercompréhension Européenne (ICE) (Castagne, 2007) selon laquelle une partie des enfants devaient parler une langue « voisine et parente » de l'italien et une autre, une langue « non voisine et non parente ». Cette classification s'est avérée particulièrement importante dès lors qu'il s'est agi de vérifier si l'usage de l'intercompréhension se mettait en œuvre avec un degré différent de proximité entre langue des

parents et langue des enfants. Ces trois enfants, âgés respectivement de 5, 6 et 8 ans possédaient, à différents degrés une maîtrise de leur langue maternelle (variation chilienne de l'espagnol et du russe) à un niveau scolaire, comme en témoignait le fait qu'au moment de leur adoption, ils avaient tous trois été déclarés conformes au développement cognitif des enfants du même âge, d'après les fiches délivrées par les institutions du pays d'origine. Luis, l'enfant des Arduini, était le seul dont les conditions de santé étaient plutôt préoccupantes pour les parents, surtout avant de le rencontrer. Toutefois, depuis son adoption, l'enfant a montré sa capacité à résoudre la plupart des difficultés qu'il avait rencontrées depuis sa naissance et il a été inséré à l'école, jusqu'à présent sans problèmes majeurs.

Les Arduini

La famille Arduini se compose de quatre membres : le père Giovanni, la mère Laura, la fille Josefina, âgée de 10 ans et adoptée par le couple à l'âge de deux ans en Bolivie (8 ans auparavant), et le fils Luis, âgé de 6 ans, et qui venait d'être adopté une semaine avant notre premier enregistrement. La famille habite dans la province de Vicence : Laura travaille le week-end et les jours fériés en tant que restauratrice au sein de l'entreprise familiale et pendant la semaine, elle s'occupe de ses enfants, quant à Giovanni, originaire de la région des Pouilles, il travaille comme ouvrier dans les environs et rentre à la maison dans l'après-midi. En 2008, les deux parents ont adopté leur premier enfant, Josefina, d'origine bolivienne, qui avait deux ans au moment de son adoption.

	Relation avec l'enfant adopté	Métier	Age pendant l'observation	Age d'adoption	Pays de naissance	Langues maîtrisées
Giovanni	Père	Ouvrier	45	/	Italie	Italien
Laura	Mère	Restauratrice	41	/	Italie	Italien
Josefina	Sœur	/	10	2	Bolivie	Italien /Espagnol
Luis	Enfant	/	6	6	Chili	Espagnol

Tableau 4. Famille Arduini

Josefina est une fillette très vive et attachée à ses parents et Laura et Giovanni gardent un très bon souvenir de son adoption en Bolivie, où ils avaient été soigneusement accueillis par les

représentants de la *Fondazioni Nidoli*, tout au long de leur séjour. A cause de la durée du séjour au Chili (60 jours), mais aussi pour donner à la petite fille l'occasion de connaître le continent où elle est née, Laura et Giovanni ont décidé de l'emmener avec eux pour rencontrer son petit frère. Josefina semblait enthousiasmée par l'adoption de son petit frère (sur la porte de la maison, quand nous nous y sommes rendue pour la première fois, la mère avait accroché un petit texte dessiné et colorié par elle, intitulé « Bienvenu à la maison Luis »). Il convient de signaler que Josefina est un membre bien intégré au sein de sa communauté locale, elle prend part à différentes activités et maîtrise bien le dialecte local qu'elle parle avec sa mère. Lors de la première rencontre à Vicence, elle nous a affirmé qu'elle n'avait plus eu l'occasion d'apprendre ni de parler l'espagnol car dans sa communauté personne ne parle cette langue et qu'elle ne peut donc l'utiliser pour communiquer. Luis est né à Santiago du Chili, où il a été pris en charge par le système national pour la protection de l'enfance – le *Sename* (*Servicio Nacional de Menores*) – depuis l'âge de presque un an. A la suite de petits problèmes de santé peu après sa naissance, Luis a développé une légère forme de bégaiement et traîne un tout petit peu la jambe droite et éprouve quelques difficultés en ce qui concerne sa main droite. Toutefois, les psychologues du *Sename* n'ont pas remarqué de problèmes d'apprentissage du langage et en effet, Luis suivait au Chili sans problèmes majeurs le programme scolaire correspondant à son âge.

La totalité des enregistrements (8h) a eu lieu à Santiago du Chili, entre mai et juillet 2016, lors du séjour que la famille a fait au Chili avec l'enfant après son adoption. Plus précisément les enregistrements correspondent à des extraits de la communication familiale pendant la première période de contact des parents avec l'enfant à Santiago du Chili, où la famille est restée du 22 Mai au 21 Juillet 2016. Compte tenu de l'ensemble des considérations évoquées, les différents enregistrements ont été captés lors des moments d'interaction libre entre les différents membres de la famille, et notamment pendant les moments de jeux et les repas, mais aussi lors des sorties occasionnelles que la famille a effectuées, dans les environs de la ville, en compagnie de l'enquêteur.

Les enregistrements des Arduini correspondent alors à ces trois typologies d'observation :

- Observation en l'absence de l'enquêteur ;
- Observation en présence de l'enquêteur (observation participante).
- Observation en présence de l'enquêteur (observation non-participante).

L'enregistrement a pris fin avec le départ de la famille fin Juillet, même si les parents continuent jusqu'à aujourd'hui à rester en contact avec l'enquêteur et à lui envoyer des vidéos et des textos concernant les progrès linguistiques de Luis.

MOIS	ENREGISTREMENT	DUREE	DATE	ACTIVITÉ	PARTICIPANTS
Mai	1A	0.23	27/05/2016	Luis seul	Luis
Mai	3A	0.17	28/05/2016	Preuves	Luis et Giovanni
Mai	4A	3.24	29/05/2016	Jouets [SOLO]	Luis et Laura
Mai	5A	11.06	29/05/2016	Soin + Jouets [SUPERMAN]	Tous
Mai	6A	8.44	29/05/2016	Jouets [SUPERMAN]	Tous
Mai	7A	16.57	30/05/2016	Déjeuner	Tous
Juin	8A	15.56	1/06/2016	Jouer	Luis et Giovanni
Juin	9A	8.56	04/06/2016	Cuisiner	Luis et Laura
Juin	10A	4.28	16/06/2016	Interaction	Tous
Juin	11A	17.10	16/06/2016	Petit-déjeuner	Tous
Juin	12A	9.44	19/09/2016	Déjeuner	Tous
Juin	13A	42.34	24/06/2016	Déjeuner	Tous (enquêteur)
Juin	14A	19.20	24/06/2016	Après-déjeuner	Giovanni et Laura (enquêteur)
Juin	15A	3.40	24/06/2016	Après-déjeuner	Luis et Laura (enquêteur)
Juin	16A	0.54	24/06/2016	Jouer Enregistreur	Luis (enquêteur)
Juin	17A	12.36	24/06/2016	Jouets [MEMORY]	Luis et Josefina
Juin	18A	0.28	24/06/2016	Interaction	Luis (enquêteur)
Juin	19A	0.49	24/06/2016	Jouer Enregistreur	Tous

Juin	20A	6.20	24/06/2016	Jouets [SOLO]	Tous (enquêteur)
Juin	21A	2.46	24/06/2016	Interaction	Tous (enquêteur)
Juin	22A	52.50	25/06/2016	Déjeuner	Tous (enquêteur)
Juin	23A	24.11	25/06/2016	Jouets [SOLO]	Luis et Josefina (enquêteur)
Juin	24A	28.37	28/06/2016	Bus	Tous (enquêteur)
Juin	25A	0.38	28/06/2016	Bus	Luis et Laura
Juin	26A	43.04	28/06/2016	Déjeuner	Tous (enquêteur)
Juin	27A	7.11	28/06/2016	Déjeuner	Tous (enquêteur)
Juin	28A	9.20	28/06/2016	Déjeuner	Tous (enquêteur)
Juin	29A	15.52	30/06/2016	Jouets [SOLO]	Luis et Josefina (enquêteur)
Juin	30A	32.29	30/06/2016	Goûter	Luis et Josefina (enquêteur)
Juin	31A	27.22	30/06/2016	Frozen	Luis et Josefina (enquêteur)
Juillet	32A	23.41	16/07/2016	Conversation	Tous
Juillet	33A	15.07	16/07/2016	Jouer	Tous

Tableau 5. Famille Arduini. Enregistrements

Les Bosco

La famille Bosco comprend le père Paolo, la mère, Marianna et Sasha, un jeune enfant d'origine russe âgé de 5 ans à l'époque de son adoption, en juillet 2016, et qui venait d'être adopté environ un mois avant notre premier enregistrement. Paolo et Marianna étaient rentrés en Italie fin juillet, après leur troisième voyage à Arkhangelsk, dans le nord-ouest de la Russie et, pendant le mois d'août, Sasha était resté à la maison avec ses parents avant de commencer à aller à la crèche entre septembre et octobre. La famille habite à Vérone : Marianna et Paolo travaillent comme employés, et c'est Marianna qui restait à la maison avec son fils pendant notre recherche, tandis que le père se rendait au travail tous les jours. Même si la mère et le père ne bénéficiaient pas d'une disponibilité de temps équivalente, les deux parents ont amplement

collaboré à notre recherche et, dans leur corpus, on retrouve tout à la fois des moments de relation « à deux », entre le père ou la mère et l'enfant, et « collectifs », notamment entre les deux parents conjointement avec l'enfant.

	Relation avec l'enfant adopté	Occupation	Age pendant l'observation	Age d'adoption	Pays de naissance	Langues maîtrisées
Paolo	Père	Employé	40	/	Italie	Italien
Marianna	Mère	Employée	39	/	Italie	Italien
Sasha	Enfant	/	16	6	Russie	Russe/Italien

Tableau 6. Famille Bosco

La totalité des enregistrements a eu lieu à Vérone, entre septembre et novembre 2016, à deux reprises, une fois que parents et enfant étaient rentrés en Italie après l'adoption. Les divers enregistrements ont été captés lors des moments d'interaction libre entre les différents membres de la famille, notamment pendant les moments de jeux et d'activités que la mère organisait pour l'enfant (surtout des activités de dessin, probablement afin d'apprendre indirectement à Sasha quelques mots d'italien). Les enregistrements des Bosco (4h) correspondent uniquement à la typologie de l'observation directe et spontanée en l'absence du chercheur. Toutefois, il convient de remarquer que ce corpus, même si les parents avaient reçu les mêmes indications que les deux autres familles par rapport aux moments à enregistrer et à la manière de le faire, ce corpus s'avère être plus homogène que les deux autres, en termes de typologie d'interaction. A la différence de ceux des Arduini et des Giuliani, les enregistrements des Bosco captent des moments très similaires entre eux, souvent relatifs à une tâche que mère et enfant accomplissent ensemble (e.g. « pourquoi ne colorierait-on pas ? », « pourquoi ne dessinerions-nous pas ? »). Il est possible que les parents aient pensé à créer des tâches pour stimuler la production orale de l'enfant. Toutefois, nous ne pouvons pas écarter l'hypothèse que cela corresponde véritablement à la routine quotidienne de la mère avec l'enfant, d'autant plus que l'organisation d'activités représente une manière d'occuper utilement le temps et d'établir un contact. L'orientation vers des actions concrètes pourrait aussi s'expliquer par la nécessité de contourner d'éventuels problèmes linguistiques en se donnant un cadre de référence visuel pour la communication. Cependant, même si la production à l'oral des Bosco est principalement constituée d'activités déclenchées par des input artificiellement constitués par les parents (e.g. décrire, commenter, donner une explication, indiquer des images), on retrouve également des

moments où l'interaction s'écarte de la tâche et devient plus libre, ce qui correspond par exemple aux repas, ou à une diminution de l'attention de l'enfant.

MOIS	ENREGISTREMENT	DUREE	DATE	ACTIVITE	PARTICIPANTS
Septembre	1B	21.15	07/09/2016	Rencontre	Marianna et enquêteur
Septembre	2B	20.39	09/09/2016	Dessiner	Sasha et Marianna
Septembre	3B	21.15	11/09/2016	Activités	Tous
Septembre	4B	16.48	11/09/2016	Activités	Sasha et Paolo
Septembre	5B	7.08	11/09/2016	Jouer	Sasha et Paolo
Septembre	6B	2.45	11/09/2016	« gira gira »	Sasha et Paolo
Novembre	7B	1h09	9/11/2016	Parler de l'école	Tous
Novembre	8B	11.00	10/11/2016	Parler de l'école	Sasha et Marianna
Novembre	9B	34.42	11/11/2016	Colorier	Sasha et Marianna
Novembre	10B	11.16	12/11/2016	Colorier	Sasha et Marianna
Novembre	11B	00.48	13/11/2016	Activités	Sasha et Paolo
Novembre	12B	46.59	13/11/2016	Activités	Sasha et Paolo

Tableau 7. Famille Bosco. Enregistrements

Etant donné que nous nous sommes intéressée aux premières interactions entre parents et enfants dès la rencontre, l'enregistrement a pris fin avec la rentrée scolaire à plein temps de l'enfant en novembre. Bien que l'observation ait donc été plus courte que celle des deux autres familles, nous avons considéré que l'inclusion scolaire de l'enfant aurait généré des inégalités avec le reste des données. En effet, l'impact de l'entourage externe des pairs sur l'expression de l'enfant aurait pu avoir une forte influence sur l'acquisition de la langue italienne par l'enfant, en modifiant les conditions communicatives comparables à celles des deux autres familles. En résumé, les différences distinguant le corpus des enregistrements des Bosco de celui des deux autres familles ne sont pas à attribuer à l'ébauche de la recherche, mais reflètent plutôt la réalité et notamment un modèle d'inclusion de l'enfant issu de l'adoption

internationale en Russie qui est plus rapide et moins graduel que celui préconisé dans les pays d'Amérique du Sud.

Les Giuliani

La famille Giuliani se compose du père Alessio, de la mère, Elsa, de Jacopo, le fils non-adoptif du couple, âgé de 13 ans et de Juan, un jeune enfant d'origine chilienne âgé de 8 ans à l'époque de son adoption dans la ville de Temuco, au sud du Chili, en Septembre 2017.

	Relation avec l'enfant adopté	Occupation	Age pendant l'observation	Age d'adoption	Pays de naissance	Langues maîtrisées
Alessio	Père	Employé	43	/	Italie	Italien
Elsa	Mère	Employée	39	/	Italie	Italien
Jacopo	Frère	/	13	/	Italie	Italien
Juan	Enfant	/	8	8	Chili	Espagnol

Tableau 8. Famille Giuliani.

La famille habite Vérone : Elsa et Alessio travaillent en tant qu'employés dans le secteur privé et ont tous deux pris un congé pour pouvoir aller rencontrer leur enfant avec toute la famille, y compris Jacopo, en Septembre 2017, après environ quatre ans d'attente.

Juan est né à proximité de Temuco, où il a été pris en charge par une institution privée pour la protection de l'enfance – *Mi casa* – depuis presque l'âge de quatre mois, jusqu'à ce que ses parents adoptifs s'occupent de lui. La rencontre s'est effectuée à Temuco où la famille est restée pendant un mois avec l'enfant, avant de s'installer à Santiago pour la seconde partie de sa mobilité. La première rencontre avec l'enquêteur a eu lieu à Temuco, au moment où la famille s'était déjà beaucoup familiarisée avec la région et la ville, en effectuant plusieurs excursions pour profiter de son voyage. Les membres de la famille se sont montrés très actifs dans les enregistrements et aussi dans leur relation avec l'enquêteur et ont été très utiles lorsqu'il s'est agi de comprendre certains aspects de l'expérience adoptive.

C'est la raison pour laquelle la famille Giuliani est celle dont le corpus est le plus riche. La totalité des enregistrements (17h, dont 7h transcrites) a été réalisée entre Temuco et Santiago du Chili, entre septembre et novembre 2017 lors du séjour que la famille a effectué au Chili

avec l'enfant après son adoption. Ces enregistrements correspondent plus précisément à des extraits de la communication familiale pendant la première période de contact des parents avec l'enfant à Temuco, où la famille est restée du 13 septembre au 23 octobre 2017, et à Santiago du Chili du 23 octobre jusqu'au 14 novembre. Les différents enregistrements ont été captés lors de moments d'interaction libre entre les différents membres de la famille, et notamment pendant les moments de jeux et les repas et aussi plusieurs fois pendant la journée.

MOIS	ENR.	DUREE	DATE	ACTIVITE	PARTICIPANTS
Septembre	1G	12 : 27	15-09-2017	Colorier + Tv	Elsa, Alessio, Juan
Septembre	2G	07 : 11	15-09-2017	Colorier + Tv	Tous
Septembre	3G	20 : 53	15-09-2017	Interaction libre (« la plata »)	Juan et Alessio
Septembre	4G	35 : 00	15-09-2017	Préparer le déjeuner	Tous
Septembre	5G	05 : 00	16-09-2017	Préparer le déjeuner	Elsa, Juan, Jacopo
Septembre	6G	21 : 08	16-09-2017	Jouer	Juan, Jacopo
Septembre	7G	23 : 09	17-09-2017	Dîner	Tous
Septembre	8G	17 : 51	18-09-2017	Jouer aux cartes	Juan et Alessio
Septembre	9G	29 : 26	18-09-2017	Dîner et soirée	Tous
Septembre	10G	32 : 56	19-09-2017	Apprendre l'italien	Juan et Elsa
Septembre	11G	23 : 33	20-09-2017	Tombola	Elsa, Alessio, Juan
Septembre	12G	33 : 58	21-09-2017	Après-dîner	Tous
Septembre	13G	32 : 21	22-09-2017	Dîner et soirée	Tous
Octobre	14G	15 : 31	05-10-2017	Dîner et soirée	Tous
Octobre	15G	13 : 57	16-10-2017	Avant-dîner	Juan, Elsa, Jacopo
Octobre	16G	25 : 38	24-10-2017	Matin	Tous
Novembre	17G	53 : 03	9-11-2017	Dîner	Elsa et Juan

Tableau 9. Famille Giuliani. Enregistrements.

Les enregistrements des Giuliani correspondent uniquement à la typologie de l'observation directe et spontanée en l'absence du chercheur. L'enregistrement prend fin avec le retour de la

famille en novembre, même si les parents continuent jusqu'à aujourd'hui à rester en contact avec l'enquêteur et à lui envoyer des vidéos et des textos concernant les progrès linguistiques de Juan et, surtout, sa vie familiale.

5.4.3. La réalisation de l'enquête

Les interactions familiales ont été transcrites *verbatim* et selon des conventions de transcription susceptibles de mettre en évidence les phénomènes les plus marquants pour notre analyse, et en particulier a) le choix du code entre les différents membres, b) les séquences d'intercompréhension, y compris d'éventuels phénomènes d'hybridation.

Dans un cadre d'analyse du discours (Kerbrat-Orecchioni, 2005), les séquences de la conversation entre les parents et les enfants des trois familles ont fait l'objet d'analyses en ce qui concerne l'observation de la communication et le choix de la langue. Dans chaque séquence nous avons isolé, en particulier, les *échanges*, ou « toute suite d'interventions (deux, trois ou plus) sous la dépendance d'une seule et même *intervention* initiative » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 61), dans lesquels se manifestait plus nettement la négociation du contexte linguistique entre membres allophones, notamment entre l'enfant et les autres membres italophones. Nous avons considéré, en effet, que le choix linguistique se posait surtout entre les parents et l'enfant adopté, ou quand l'enfant était inclus de façon indirecte dans la conversation des autres membres de la famille, même s'il ne participait pas activement à la conversation (par exemple, lorsque le père parle de l'enfant avec sa sœur en sa présence). On a considéré comme *tour de parole*, notamment « toute prise de parole par un des participants à la conversation et le laps de temps qu'il la détient » (La Forest, 2011, p.35), tous les tours de parole intelligibles, y compris les tours composés d'un seul mot qui pouvaient clairement témoigner du choix linguistique du locuteur. Par rapport aux types d'informateurs, il est à noter que le discours parent-enfant doit aussi être analysé par rapport à l'hypothétique échelle de la loquacité (Vincent, 1989 dans La Forest, 2011) de chaque interlocuteur. L'organisation des tours de parole, représente le cœur de notre analyse. En d'autres termes, l'alternance des tours de parole pendant l'échange nous a permis d'analyser les usages linguistiques de chaque participant et la relation de ces usages entre eux, afin d'observer comment ils interagissent. Mondada et Gülich (2001) définissent l'alternance des tours de parole comme « le dispositif qui instaure et, en même temps, rend observable l'ordre de l'interaction [...] en permettant de penser la question de l'ordre social en la liant étroitement à l'organisation formelle de l'interaction » (p. 207). Etant donné que l'objectif de notre observation était d'évaluer la compréhension entre des locuteurs de différentes langues sans la médiation d'une troisième langue et de comprendre comment elle est atteinte dans le

cadre du dispositif de l'intercompréhension, l'analyse des tours de parole et de leur organisation représente un outil indispensable. Il a été particulièrement utile d'observer les usages de chaque interlocuteur en termes de choix de la langue, de voir notamment quelle langue utilisent les parents, et, le cas échéant, les frères et sœurs, en interaction avec l'enfant et quelle langue utilise l'enfant pour interagir avec les membres italophones de la famille.

Dans le cadre du choix linguistique, nous avons observé, en particulier, les échanges d'intercompréhension avec non-accommodation, c'est-à-dire les moments où chacun parle sa langue sans exploiter des phénomènes de convergence interlinguistique (e.g. quand l'un des participants à la conversation alterne avec la langue de l'interlocuteur), mais nous avons aussi pris en compte les échanges d'intercompréhension comportant des épisodes d'accommodation. Ces types d'épisodes ont été considérés comme des résultats des contacts linguistiques (Berruto, 2009), notamment des exemples tout à la fois d'*alterance codique* au sens large, de *mélange codique* et d'*interlangue*, en vertu du rôle joué par ce type de phénomènes dans le répertoire de chaque participant. Plus précisément, dans notre étude, sera considéré comme « mélange » l'usage de segments de phrases dans la langue de l'enfant (espagnol et russe) au sein d'énoncés majoritairement en italien ou l'usage de segments de phrases en italien dans des énoncés majoritairement dans la langue de l'enfant. Sera, en revanche, considérée comme « interlangue », la variété linguistique intermédiaire entre la langue source et la langue cible des locuteurs, dont les énoncés témoignent de l'émergence d'un processus d'acquisition linguistique. Bien que nous ayons tendance à penser que ce sont les enfants qui, selon toute probabilité, vont être dans une démarche d'interlangue, nous verrons que, parfois, les limites entre mélange, interlangue et intercompréhension sont fluctuantes et nécessiteront d'ultérieures élaborations théoriques.

6. RETOUR SUR EXPERIENCE

6.1. Les modalités de restitution

Dans cette troisième partie, nous essayerons de présenter la diversité des approches qui caractérisent le processus d'acculturation de l'enfant adopté au sein de sa nouvelle famille et le rôle joué pendant les premiers mois par la médiation linguistique dans la gestion de la communication. Afin d'identifier les enjeux communicatifs sous-jacents aux interactions verbales et les moyens dont les participants disposent pour construire des relations familiales inclusives malgré l'obstacle apparent de la langue, nous allons présenter séparément les données résultant des deux corpus.

Dans le paragraphe 6.2, nous présenterons les données du corpus qui a été défini comme « transversal » en raison de sa capacité à identifier des schémas communs aux participants de la première partie de notre enquête, sans vouloir généraliser les résultats qui ont émané de ce recueil, mais en vue de détecter des pistes afin pouvoir poursuivre notre recherche avec le corpus longitudinal. Afin d'identifier des constantes parmi les participants, nous allons observer les catégories thématiques plus récurrentes et pertinentes pour les objectifs de recherche, surgissant dans la narration fournie par les parents au cours du déroulement de leur expérience adoptive entre le premier voyage dans le pays d'origine de l'enfant et la première année ayant suivi l'adoption et le transfert dans le pays d'origine des parents. Les catégories thématiques se rattachent aux cinq parties centrales de l'enquête décrites au paragraphe 5.3.1 de cette partie, à savoir *le parcours global* (représentations des parents autour du processus d'acculturation de l'enfant), *la préparation* (préparation des parents à l'adoption, conseils et formation linguistique), *les voyages et les premières rencontres* (défis de la communication initiale dans le pays d'adoption), *après l'adoption* (défis de la communication initiale en Italie et aujourd'hui) et *aujourd'hui* (l'élaboration des thématiques comme leur identité familiale, l'évolution linguistique de l'enfant et son identité culturelle).

Voici quelques exemples de catégories :

Catégories
Conseils sur la langue
Services d'interprétariat et de traduction
Projet initial pour la langue
Inclusion familiale et sociétaire
Préparation linguistique

Tableau 10. Catégories d'analyse

Du fait qu'elles représentent une phase plus avancée dans l'analyse par rapport au questionnaire, ces unités thématiques peuvent être conçues comme des instruments analytiques et interprétatifs qui nous ont permis de rassembler sous des ensembles cohérents les informations les plus pertinentes émergeant au cours des entrevues.

Dans le paragraphe 6.3, nous allons présenter les données du corpus longitudinal qui fourniront une observation directe et « à la loupe » de la pratique communicative de trois familles

adoptives confrontées aux défis de la communication multilingue initiale. Ces trois familles enquêtées ont adopté un enfant en âge scolaire dans les deux départements vénitiens de Vérone et Venise entre 2016 et 2017. Elles ont pour point de divergence la langue maternelle de l'enfant, qui, en ce qui concerne deux familles (les Arduini et le Giuliani) est l'espagnol, langue apparentée avec la langue des parents, notamment l'italien, tandis que, dans le cas de la troisième famille (les Bosco) il s'agit du russe, langue non apparentée à la langue des parents, qui demeure l'italien. Nous allons affiner notre analyse d'un point de vue tout à la fois quantitatif et qualitatif. L'analyse quantitative des tours de parole servira à donner une image des choix linguistiques des participants, non seulement en termes de langue source ou de langue étrangère, mais pour ce qui est d'éventuelles formes de parler plurilingue comme, par exemple, de mélange codique. L'analyse quantitative permettra surtout d'évaluer la présence de l'intercompréhension dans notre corpus et de rendre compte des préférences des participants pour cette forme communicative. A ce sujet, nous accorderons une attention particulière au pourcentage de l'énonciation de l'enfant couvert par des énoncés en intercompréhension afin de pouvoir considérer la fonction de ce mode communicatif dans la participation de l'enfant à la communication familiale. L'analyse qualitative des choix répertoriés rendra finalement compte des éventuels mouvements d'accommodation du parler (e.g. les parents qui parlent la langue de l'enfant) susceptibles de nous aider à comprendre le type d'acculturation de l'enfant mis en place au sein de chaque famille.

Il importe de clarifier que, par rapport au retour sur l'expérience, nous nous situons au niveau d'une double interprétation. En ce qui concerne le corpus transversal, nous nous appuyons, en fait, sur l'interprétation des événements par les parents plusieurs mois après l'adoption et sur leur interprétation du vécu de leurs enfants. En ce qui concerne ces deux corpus, nous devons considérer que le point de départ pour observer les processus communicatifs demeure le regard des chercheurs, ainsi que la formulation d'hypothèses, de pistes de recherches et les interprétations des données. Cependant, à notre sens, précisément l'absence du chercheur dans la majorité des enregistrements, évite considérablement le conditionnement des réponses « à la source », en tant que potentielle altération du comportement des participants relevant du paradoxe de l'observateur (Labov, 1972), à savoir la possibilité que l'enquête elle-même conditionne les participants et affecte l'authenticité des données. De plus, du fait que la thématique centrale de la recherche n'a jamais été expliquée en détail aux membres des deux corpus, afin de ne pas orienter leurs réponses, à notre sens, les données obtenues sont à considérer comme fiables pour les objectifs de recherche que nous nous sommes posés.

En guise de deuxième considération, il faut également rappeler que la restitution ne vise pas l'exhaustivité, mais la prétention de donner un éclairage sur la complexité des processus ou des phénomènes en jeu dans un cas très spécifique et peu enquêté de contexte interculturel. Notre intention est de proposer une interprétation de ses dynamiques, de ses tendances et de ses perspectives. La scientificité des données produites est validée par leur cohérence interne, à savoir les réponses de l'ensemble des informateurs et par leur cohérence externe, c'est-à-dire la confrontation entre les deux corpus et leur acceptabilité. Comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants, la cohérence interne du corpus, reconstruite au moyen du balisage qualitatif et quantitatif, a contribué à renforcer la fiabilité des informations fournies par les enquêtés. En général, cette démarche de vérification de la cohérence interne du corpus consiste, lorsque l'on se penche sur la liste des catégories, à vérifier s'il existe au moins une proximité entre la catégorie qui nous intéresse et les autres catégories du voisinage immédiat dans le même corpus et si ces catégories correspondent au moins à la réalité des pratiques dans le second corpus. En d'autres termes, plus les réponses des enquêtés du premier corpus s'avèrent cohérentes entre elles et plus ces réponses s'avèrent également en adéquation avec le comportement langagier des enquêtés du second groupe et plus l'on est amené à conclure que le biais de l'enquête se réduit.

6.2. Corpus transversal : dépouillement des données qualitatives

Comme on l'a déjà vu dans la partie consacrée à la méthodologie, le questionnaire utilisé par l'entrevue semi-directive était organisé en cinq sections temporelles et thématiques, adoptées dans le guide de l'enquêteur pour lancer les pistes de discussion, lors de l'entrevue avec les parents. Avant de regarder si et comment les parents avaient réfléchi à la diversité linguistique et culturelle qu'engendrait l'adoption à l'international, nous avons vérifié par le biais d'un questionnaire linguistique (en annexe) si les parents avaient eu des contacts avec la langue de leur enfant avant d'entamer le processus d'adoption, c'est-à-dire avant de partir pour aller le chercher.

Ici, les réponses des parents seront exposées à côté des questions qui leur ont été posées et des catégories d'analyse que nous avons utilisées pour baliser le contenu des entretiens. Cependant, dans la lecture suivante, nous ne présenterons pas toujours les réponses dans l'ordre imposé par la chronologie des questions. En effet, dans leur narration, les parents ont développé une cohérence thématique qui dépasse l'ordre chronologique dans lequel les questions leur ont été présentées. En d'autres termes, les enquêtés anticipent parfois certains sujets avant même que la question leur soit posée et ce en vue de la relation de sens qu'ils établissent parmi les

différentes questions. En outre, étant donné la nature de l'entretien, et même si les questions avaient été testées au préalable avec les spécialistes de l'agence locale-*Centro Adozioni*, toutes les pistes de réflexion lancées par l'enquêteur sous forme de questions n'ont pas abouti au même nombre de réponses. Certaines questions ont parfois été éludées par les parents ou n'ont même pas été mentionnées par l'enquêteur à cause de la manière dont les participants avaient répondu aux questions précédentes, qui laissait entendre que la question suivante aurait été redondante.

C'est pour garder l'harmonisation donnée *a posteriori* par les enquêtés eux-mêmes et dans le plein respect de la typologie d'investigation choisie, que certaines questions seront alors évoquées ensemble, en totale conformité avec leur cohérence interne et en fonction de leur apport spécifique à la discussion des sujets mis en évidence. Cependant, le lecteur pourra à chaque fois se rendre compte de cette réorganisation thématique en comparant l'ordre des questions, fourni entre parenthèses au début de chaque regroupement.

Les catégories thématiques ont été classées par nombre :

- de sources (ci-après désignées par Sr), à savoir le nombre de parents qui ont apporté leur contribution au sujet de cette catégorie. Nous avons considéré que la diffusion homogène d'une catégorie thématique dans le corpus signifie que le sujet traité représente un point saillant dans la discussion de l'expérience globale ;

- d'occurrences (ci-après désignées par Oc), à savoir le nombre de fois où un ou plusieurs parent(s) font référence à cette même catégorie pendant l'entrevue. L'intérêt de séparer sources et occurrences répond à un souci de représentativité : si les occurrences d'une catégorie donnée sont nombreuses, tandis qu'il y a une diffusion non homogène au niveau des sources, à savoir si le sujet est abordé par un nombre limité de participants, cette catégorie ne peut pas être considérée comme représentative.

Catégories	Sources	Occurrences
Conseils sur la langue	15	29
Services d'interprétariat et de traduction	15	25
Projet initial pour la Langue	14	22
Inclusion familiale et sociétaire	13	33
Préparation linguistique	13	19

Choix du pays	13	17
Communication entre parents	13	13
Apprentissage de la L2 (vitesse)	12	22
Apprentissage de la L2 (attentes)	12	17
Enfant multilingue ou monolingue	12	16
Oubli de la L1	11	28
Traces de la L1	11	22
Premières rencontres	11	20
Intercompréhension- Transition	11	15

Tableau 11. Premières catégories par nombre de sources

Catégories	Occurrences	Sources
Inclusion familiale et sociétaire	33	13
Conseils sur la langue	29	15
Oubli de la L1	28	11
Services d'interprétariat et de traduction	25	15
Projet initial pour la Langue	22	14
Apprentissage de la L2 (vitesse)	22	12
Traces de la L1	22	11
Dialecte	22	7
Premières rencontres	20	11
Alternance codique italien-dialecte	20	6
Préparation linguistique	19	13
Choix du pays	17	13
Apprentissage de la L2 (attentes)	17	12

Tableau 12. Premières catégories par nombre d'occurrences

Nous allons maintenant présenter les thématiques les plus saillantes qui ont émergé au cours des entrevues avec les 20 participants au corpus transversal, en gardant l'ordre temporel de présentation des seules sections de l'entrevue.

6.2.1. Représentations des parents sur les défis de la communication avec l'enfant

La première partie de l'entretien – le *parcours global* – visait à tester tout à la fois les représentations que les parents se souvenaient avoir eues au sujet de la langue et de la culture de l'enfant avant de le rencontrer, et les doutes qu'ils pouvaient avoir éprouvés par rapport à d'éventuels problèmes liés à la diversité linguistique et culturelle. Ces points préliminaires ont été abordés par les questions de la a3 à la a8 (les questions a1-a2 étaient de nature générale afin de briser la glace avec l'enquêteur) :

A LE PARCOURS GLOBAL

Question a1 : Racontez-nous votre parcours vers l'adoption

Question a2 : Comment communiquiez-vous entre vous (italien, italien et dialecte, langues différentes les unes des autres, une même langue différente de l'italien) ? Cela a-t-il changé depuis que vous êtes parents et pourquoi ?

Question a3 : Avant de rencontrer votre enfant, est-ce que vous aviez pensé à la manière de communiquer entre vous ? Est-ce que vous pensiez que vous alliez enseigner à votre enfant une autre langue, le dialecte par exemple ou que vous alliez apprendre sa langue ?

Question a4 : Est-ce que vous pensiez que vos décisions pouvaient influencer la manière dont votre enfant apprenait l'italien ?

Question a5 : Est-ce que vous pensiez que ce serait plutôt facile ou difficile pour votre enfant d'apprendre l'italien ?

Question a6 : Est-ce que vous pensiez que ce serait plutôt facile ou difficile pour votre enfant de se sentir bien dans la culture italienne ?

Question a7 : Avant de commencer votre parcours, aviez-vous une idée de la façon de faciliter cette expérience pour tous les membres de la famille ?

Question a8 : Aviez-vous déjà entendu parler de familles ou d'enfants multilingues ou bilingues ? Aviez-vous pensé au départ devenir une famille mono ou multilingue et vous considérez-vous actuellement plutôt comme une famille multilingue ou monolingue ?

Figure 4. Questions. *Parcours Global*

Les catégories que nous avons créées pour analyser les réponses des participants ont été les suivantes :

Catégories	Sources	Occurrences
Projet initial pour la Langue	14	22
Apprentissage de la L2 (attentes)	12	17
Oubli de la L1	11	28
Familles multilingues ou monolingues	11	14
Famille adoptives et familles multilingues	9	14
Représentation de la C1 (avant)	8	12
Dialecte	7	22
Durée de pré-adoption	6	10
Représentations de la L1	6	6
Apprentissage de la L2 (âge)	5	7

Tableau 13. Catégories. *Parcours Global*

Nous allons maintenant présenter les thématiques les plus marquantes qui ont émergé dans cette section.

6.2.1.1. Le mythe de l'apprentissage linguistique rapide

Avant de rencontrer votre enfant, est-ce que vous aviez pensé à la manière de communiquer entre vous ? (Question a3)

Est-ce que vous pensiez que ce serait plutôt facile ou difficile pour votre enfant d'apprendre l'italien ? (Question a5)

Selon le balisage, 14 parents sur 20 ont déclaré avoir eu un projet initial concernant la langue, la catégorie « *projet initial pour la langue* » étant la troisième en termes absolus de nombre de parents qui abordent cette thématique (Tableau 11. Sources) et la cinquième en termes de nombre d'occurrences absolues (Tableau 12. Occurrences). D'après leur narration, il convient de remarquer que, bien que les parents se soient presque tous formés à la langue de l'enfant, d'après leurs dires, ils ne se sentaient pas pour autant tellement concernés par les difficultés linguistiques qu'ils auraient pu éventuellement rencontrer durant la phase initiale. D'après notre corpus, il semblerait que la diversité linguistique n'ait pas engendré, dans la plupart des cas, chez les parents, de sentiment d'inquiétude, sentiment réservé, en revanche, à d'autres questions concernant l'histoire préalable de l'enfant, ses conditions de santé et la nouvelle relation à

instaurer avec lui/elle, ce qui est bien illustré dans le récit de ces pères :

1. *Carlo : aussi en se référant à l'expérience d'autres couples avec qui nous avons des contacts brefs qui nous avaient finalement confirmé que la langue n'était pas un rocher insurmontable*
2. *Nicola : alors eh bien ça n'a pas dérangé la vie le fait qu'il vienne d'une autre culture ou autre chose ça a bouleversé notre vie parce qu'un enfant a débarqué point c'est tout*
Enquêteur : au-delà de la langue qu'il parle
Nicola : et la langue c'est une bêtise entre guillemets
3. *Giorgio : mais non nous il nous a été suggéré d'amener un livre simple avec des images pour la langue j'essaie de m'en souvenir mais non disons que nos plus grandes préoccupations étaient tout sauf la langue*

En effet, seuls trois parents ont déclaré s'être sentis concernés au préalable par le fait que l'enfant ne parlait pas leur langue (Patrizia, dans l'exemple suivant) :

4. *Patrizia : en réalité nous avons pensé « comment cela sera pour la langue ? » alors tous les gens autour de nous « mais vous verrez que cela viendra si spontanément » et donc nous nous sommes posé la question mais nous ne l'avons pas résolue avec une stratégie*

Par conséquent, il nous semble que ce ne soit pas le sentiment d'inquiétude qui justifie la productivité de la catégorie qui résume le projet des parents sur la communication. C'est pourquoi il est légitime de s'interroger sur le contenu de ce plan linguistique des parents adoptifs. Nous pouvons affirmer que la question de la langue est généralement influencée par des avis généraux qui reposent sur des croyances et qui contribuent à créer des attentes chez les parents sur le comportement linguistique de l'enfant. Les sources de ces avis seront abordées en 6.2.2.1 et ici nous présenterons les représentations existant au préalable en ce qui concerne le développement linguistique de l'enfant. En effet la place déterminante de la catégorie « *Apprentissage de la L2 (attentes)* » (Sr 12 ; Oc 17) amène à penser que les attentes sur le développement linguistique de l'enfant dans la langue des parents revêtent un rôle important dans les représentations de l'adoption.

D'un côté, les parents sont portés à penser que les enfants apprennent généralement les langues plus vite et avec moins d'efforts cognitifs que les adultes. Un certain nombre d'exemples

montrent bien que les parents ont été renseignés et rassurés sur la vitesse de l'apprentissage de la langue italienne par leurs enfants et dans cette catégorie, l'on retrouve des témoignages comme les exemples suivants :

5. *Sergio : j'ai toujours dit à ma femme qu'il aurait mis beaucoup moins de temps à apprendre l'italien que nous à apprendre l'espagnol [...] je reste dans l'idée que les enfants sont évidemment c'est une idée que vous ne saviez pas combien d'années il a donc tu ne sais pas s'il a 2 ans 3 ans 10 ans en bref je pensais qu'il apprendrait l'italien*
6. *Barbara : tout le monde nous a dit que ce serait rapide*
7. *Giuseppe : et je l'ai vu immédiatement puis nous l'avons inscrit à la maternelle après quelques mois pendant lesquels il jouait avec d'autres enfants on sait que les enfants sont des éponges*
8. *Cristian : ils nous ont toujours dit « regardez, ne vous inquiétez pas parce que les enfants apprennent vite » « ils apprennent vite ils apprennent vite » mais ils ne sont pas non plus des machines*

D'un autre côté, selon leurs attentes, les parents considèrent que l'environnement monolingue dans lequel serait plongé l'enfant le pousserait à apprendre la nouvelle langue encore plus vite que les autres enfants plurilingues :

9. *Giorgio : mais un enfant une fille qui n'a plus de famille qui parle un noyau qui parle cette langue est forcée entre guillemets mais aussi en partie orientée à l'apprendre immédiatement [la nouvelle langue]*

En d'autres termes, les parents considèrent que la vitesse d'apprentissage de la nouvelle langue illustrerait surtout le besoin de l'enfant de devenir membre à part entière de la société et de la culture d'accueil en adoptant aussi la langue de communication. Cette conviction a aussi des répercussions sur la première langue qui est également souvent mentionnée dans la narration des enquêtes.

Selon trois familles, la première langue sera censée être mise de côté pour prioriser l'apprentissage de la seconde :

10. *Caterina : chez les autres il y a eu un chevauchement d'une langue sur l'autre*
11. *Barbara : Nos parents nous ont dit « eh mais parce que quel dommage qu'il perde l'espagnol » ce sont tous des concepts en réalité faux dans une adoption que l'enfant*

*doit se sentir italien il doit l'intégration c'est malheureusement appelé un traumatisme
mais c'est une étape obligatoire cela nous avait été expliqué par tous les psychologues*

Cette croyance, reflétant l'hypothèse d'un remplacement linguistique chez les enfants adoptés (cf. Hyltenstam et al., 2009) a été mentionnée comme résultant de certains conseils donnés par les psychologues lors de la formation pré-adoption offerte par l'organisme intermédiaire et que nous aborderons en 6.2.2.1. Cependant, il suffit de remarquer, dans cette partie, que, selon cette théorie, le remplacement de la langue d'origine serait déjà à envisager avant l'adoption comme l'un des débouchés linguistiques de l'expérience adoptive vécue par l'enfant. Cependant, elle n'émerge pas dans la narration de tous les participants, mais, comme nous le verrons dans les paragraphes suivants, pour la majorité des autres familles le recul de la L1 est plutôt perçu comme un résultat inattendu :

*12. Cristina : je voulais tout de suite lui garder l'espagnol seulement il voulait un peu
« couper » avec le passé pour se sentir italien il ne voulait plus parler espagnol*

La confrontation entre les attentes des parents et la réalité qu'ils décrivent laisse imaginer que le remplacement linguistique a été délibérément choisi par les enfants, dans certains cas même en contradiction ouverte avec les intentions des parents de garder les deux langues. Nous allons maintenant considérer le rôle des parents dans le projet initial sur la langue, pour essayer d'identifier d'éventuelles corrélations avec le rôle de l'enfant.

6.2.1.2. Le rôle des parents adoptifs dans le développement linguistique de l'enfant

Après avoir abordé le rôle de l'enfant dans les représentations des parents, un second point évoqué concerne le rôle potentiel des parents eux-mêmes, que ce soit dans l'apprentissage de la langue étrangère ou dans le maintien de la langue d'origine. La question qui a déclenché cette réflexion a été la suivante :

Est-ce que vous pensiez que vos décisions pouvaient influencer la manière dont votre enfant apprenait l'italien ? (Question a4)

Il est apparu tout de suite évident que la majorité des parents avait une représentation de l'apprentissage linguistique de l'enfant comme étant un processus spontanément mis en place par l'enfant qui n'avait pas à y être forcé. A ce sujet, certains parents nous ont fait remarquer que, même lorsqu'ils avaient essayé d'intervenir dans le processus d'apprentissage de l'italien de leurs enfants, les intentions initiales n'avaient pas toujours atteint le résultat recherché :

13. Cristina : Oui oui aussi parce que j'ai tout de suite pensé « ban je vais lui lire quelques

histoires » mais malheureusement il ne voulait pas que je lise les histoires car il ne savait toujours pas ce qu'elles voulaient dire

Aussi en ce qui concerne le maintien de la langue d'origine, et encore une fois, soulignons-le, la nécessaire spontanéité des processus d'acculturation en milieu adoptif, les parents semblent favorables à des solutions du type « laisser-faire ». Des témoignages comme (14) soulignent comment, même lorsque les parents auraient aimé garder l'usage de la langue d'origine, ils considéraient ne pas pouvoir avoir un rôle dans l'établissement du plurilinguisme chez leurs enfants :

14. *Barbara : oui oui oui alors la différence c'est-à-dire que nous ne sommes pas une famille dans laquelle il y a un parent d'une nationalité et un parent d'une autre dans ce cas nous pourrions enseigner le double langage à l'enfant nous sommes une famille italienne et l'enfant doit se sentir italien alors je ne sais pas comment dire on ne peut pas faire les parents multi-ethniques qui parlent trois mille langues*

Lorsqu'ils discutent autour de leur rôle potentiel dans le développement plurilingue des enfants, les parents utilisent les familles multilingues comme point de référence :

15. *Giorgio : Mais ils nous avaient dit qu'il n'y aurait aucun problème que la langue n'aurait jamais été un problème pour l'âge des enfants qui apprennent un peu parce que ce ne sont pas seulement des enfants c'est-à-dire une famille qui vient habiter ici ils viennent d'Afrique ou d'autres pays ils ont une famille qui continue à parler africain ou en tout cas la langue du pays leur langue maternelle et puis ils doivent aussi parler italien dans une situation en dehors du foyer*

L'impossibilité de garder l'usage de la langue d'origine de l'enfant est liée à leur condition et à leur identité de famille monolingue, par rapport à la condition et à l'identité des familles ayant des parents binationaux. Ce point a ultérieurement été abordé par la question suivante :

Aviez-vous déjà entendu parler de familles ou d'enfants multilingues ou bilingues ? Aviez-vous pensé au départ devenir une famille mono ou multilingue et vous considérez-vous actuellement plutôt comme une famille multilingue ou monolingue ? (Question a8)

Bien que la constatation de la disparition de la langue de l'enfant représente un point commun pour la majorité des familles, les points de vue adoptés par les parents autour du multilinguisme face au monolinguisme familial ne sont pas uniformes. Si, en ce qui concerne les évolutions linguistiques, 13 participants sur 20 se définissent comme monolingues *de facto* (seulement une famille se dit, au moment actuel, multilingue et 6 déclarent ne pas y avoir pensé), c'est par rapport aux attentes initiales que les réponses des parents divergent. Cinq parents sur vingt

déclarent avoir pensé qu'ils allaient essayer de garder le lien avec la langue et la culture d'origine de l'enfant :

16. *Patrizia : Eh bien, j'aurais aimé apprendre le russe aussi Nikolai a été beaucoup mieux que moi pour apprendre l'italien*

Il convient de noter que deux des six parents qui avaient envisagé un style familial multilingue, à savoir Patrizia et Lorenzo, ont des répertoires bilingues : Patrizia est une femme bilingue franco-italienne d'origine suisse, tandis que Lorenzo est pour sa part italo-norvégien d'origine norvégienne. Ces deux parents ont déclaré avoir considéré la possibilité d'enseigner aux enfants leurs deux langues en même temps, tout en gardant la langue d'origine :

17. *Patrizia : La Suisse a été une société multiculturelle raciale linguistique pendant beaucoup plus longtemps que l'Italie et elle a fait face au sujet du multiculturalisme différemment dans le sens que des familles multiculturelles et multiethniques avec des enfants adoptés j'étais habituée à les fréquenter depuis que j'étais enfant / le problème du multilinguisme n'a jamais été un problème je le considère au contraire comme un enrichissement*

18. *Lorenzo : oui oui mon idée était norvégien anglais italien et espagnol ah peut-être le norvégien au même niveau avec l'espagnol car l'espagnol est la langue d'origine l'anglais comme la langue dont ils ont besoin pour après*

En revanche, quatre parents déclarent avoir pensé dès le départ que l'adoption aurait comporté une réorientation totale de l'enfant vers la langue et la culture italiennes, comme l'explique bien l'exemple suivant :

19. *Giuseppe : Non non non nous avec l'adoption nous avons pensé qu'alors en dehors de la première phase il se serait « italianisé » pour ainsi dire et puis mais aussi avec l'espagnol il n'y aurait rien à faire en ce sens que nous ne parlions pas bien cette langue si un de nous deux était un locuteur natif vous pouvez continuer mais dans les conditions dans lesquelles nous le parlions*

Afin d'expliquer pourquoi il avait considéré qu'une identité bilingue était à écarter dans le développement culturel et linguistique de son fils, la comparaison entre familles adoptives et familles non-adoptives multilingues apparaît à nouveau dans la narration de Giuseppe. Ce type d'explication, concernant l'environnement linguistique monolingue des familles adoptives est souvent évoqué dans le récit des parents au point qu'on le retrouve dans neuf autres récits (cf. la catégorie « Familles adoptives et familles multilingues » Sr 9 ; Oc 14) :

20. *Caterina : à l'école je les vois je les entends j'ai des enfants dont la mère est mais c'est différent ils ont l'occasion de pratiquer d'entendre la langue étrangère enfin la seconde langue tout le temps*

21. *Irene : mais multilingue dans quel sens ? Peut-être il y a un mari, un mari et une femme ? Oui j'avais entendu parler bien sûr on entend parler de mariages mixtes d'enfants de divers enfants qui apprennent une langue entre parents qui parlent deux langues différentes différentes traditions*

Le doute raisonnable soulevé par Irene (« *multilingue dans quel sens ?* ») porte sur l'identité plurilingue, non seulement de l'enfant, mais également de la famille en elle-même. L'idée d'une famille multilingue ne semble pas être, dans la plupart des cas, liée à l'image d'une famille adoptive, mais plutôt à celle classique d'une famille formée par deux parents binationaux ayant deux nationalités et deux langues sources différentes. L'origine allophone de l'enfant n'est pas considérée comme une condition suffisante pour pouvoir transformer l'identité familiale de mono- à multilingue ; d'autant plus que les parents ne se considèrent pas capables d'assurer la sauvegarde de la première langue :

22. *Barbara : Il ne m'aurait jamais traversé l'esprit [de garder l'espagnol] parce que je ne parle pas espagnol je ne sais pas comment je pourrais le garder parce que mon niveau d'espagnol était vraiment minime*

Malgré l'impossibilité d'adhérer à une définition de famille multilingue classique, l'élément culturel n'est pas non plus totalement exclu des représentations *a priori* de l'expérience adoptive. Toutefois, les représentations des parents par rapport à l'identité familiale suite à l'entrée d'une nouvelle culture coïncidaient plutôt avec un modèle de famille monolingue avec des ouvertures futures vers une deuxième culture et une deuxième langue, surtout lorsque les parents avaient choisi le pays d'origine de l'enfant suite à une expérience de mobilité positive dans ce pays :

23. *Simonetta : nous sommes arrivés au Mexique parce que nous y avons fait notre lune de miel, nous avons aimé tellement le pays que nous aimions l'idée de devenir un peu mexicains*

Cet exemple montre que, en dépit de leurs difficultés à garder activement la pratique de la langue d'origine au sein de la famille, les parents demeurent généralement favorables à l'idée de maintenir le lien avec la culture de provenance de l'enfant et de ne pas produire de rupture nette avec les racines de leur enfant.

En relation avec la composition de l'identité culturelle des familles adoptives enquêtées, un second point évoqué par les parents concernant leur projet initial, renvoie notamment à la présence du dialecte dans la communication avec l'enfant. Presque un tiers des parents interviewés (Sr7 ; Oc 22) ont fait mention de sa présence dans le futur répertoire linguistique de leur enfant, ce qui suggère que cette dernière va bien au-delà de son influence linguistique. En effet, selon trois parents, l'apprentissage du dialecte aurait aidé l'enfant à trouver sa place dans la nouvelle culture, comme l'illustrent les exemples suivants :

24. Nicola : *Ah ! Je voudrais lui apprendre le dialecte mais Nadia ne veut pas (rires) [...] parce que le dialecte est la relation avec les racines de nos familles parce que les grands-parents parlent le dialecte et ils font de terribles efforts pour lui parler en italien c'est rigolo [...] pour moi [le dialecte] est important car il met en relation avec le territoire dans lequel il vit, avec une culture qui est une pensée commune, qui facilite l'insertion, facilite le plaisir d'être ensemble*

En revanche, certains parents ont déclaré avoir voulu ouvertement exclure le dialecte du répertoire familial, dans le cadre du plan initial, car ils craignaient que cela perturbe le processus d'acquisition de la langue italienne par l'enfant :

25. Teresa : *Oui j'ai imposé à mon mari [de ne pas parler le dialecte à la maison] et cela m'a aussi aidée à parler italien avec lui, mais juste pour ne pas le mettre dans la confusion/ je me dis que je ne peux pas prétendre qu'il y arrive / déjà il doit s'intégrer dans l'environnement déjà il doit apprendre une nouvelle langue si je commence à lui parler en dialecte cela ne fait que créer de la confusion en lui. J'ai aussi forcé mon mari à parler italien, quelque chose qui n'était pas vraiment notre routine parce que nous parlions plus le dialecte que l'italien*

En conclusion générale, dans cette partie concernant l'image que les parents avaient avant de commencer l'expérience adoptive, la culture familiale est décrite comme émergeant à partir des ressources linguistiques et culturelles que les membres de la famille partagent au début de leur connaissance et que les parents adoptent en réaction au changement de langage. Les parents soulignent également l'existence de contraintes au développement d'un plurilinguisme familial actif qu'ils semblent vouloir compenser avec une attitude généralement positive vers la culture d'origine de l'enfant.

Nous allons maintenant présenter la démarche qui a été suivie par les parents pour se former à la langue de l'enfant, les attitudes développées à l'égard de sa culture et la préparation à l'expérience de mobilité.

6.2.2. Préparation linguistique et culturelle des parents

La deuxième tranche de questions était ciblée sur l'identification de la façon dont les parents avaient été formés à l'expérience adoptive, et notamment à la rencontre avec la nouvelle langue et la culture de l'enfant. Dans cette partie, il leur était demandé de décrire les cours de langue qu'ils avaient suivis, de préciser si les cours faisaient partie de la formation offerte par l'organisme intermédiaire ou s'ils avaient plutôt décidé de s'adresser à des écoles de langues ou à des cours privés, quels types de conseils ils avaient reçu sur la langue et qui les avait renseignés.

Selon l'analyse qualitative menée sur l'ensemble du corpus, nous avons balisé le texte au moyen des catégories thématiques présentées dans le Tableau 14. Nous allons maintenant présenter les thématiques les plus marquantes qui ont émergé dans cette section en tenant compte du fait que certains sujets qui seront abordés dans cette partie (e.g. « conseils sur la langue ») sont à mettre en relation avec la partie qui précède, à savoir les représentations des parents, puisqu'il serait logique de penser que certaines représentations se seraient formées précisément en raison de ces conseils.

B Préparation

Question b1. Est-ce que vous aviez une idée auparavant de la ou des langues et cultures d'origine de votre enfant ? Si oui laquelle ?

Question b2. Comment vous êtes-vous formé une idée sur la manière de gérer la variété culturelle et linguistique ? Comment vous êtes-vous préparés (cours avec un prof, online, DVD, manuel, presse écrite ou internet, tandem, ... ?

Question b3. Quelqu'un vous a-t-il conseillé (professionnels, parents, amis, ...) ? Et vous êtes allé chercher des conseils de votre propre volonté ?

Question b4. Quels étaient ces conseils ? y en avait-il qui étaient contradictoires entre eux ?

Question b5. Que pensiez de ces conseils à l'époque et aviez-vous l'intention de le suivre ?

Question b6. Y a-t-il un conseil qui vous a marqué plus particulièrement ? Si oui, lequel ?

Figure 5. Questions. *Préparation*

Nom	Sources	Occurrences
Conseils sur la langue	15	29
Préparation linguistique	13	19
Choix du pays	13	17
Similarité entre langues	9	12
Représentation de la C1	8	12
Cultures similaires ou différentes	7	9
Représentations de la L1	6	6

Tableau 14. Catégories. *Préparation*

6.2.2.1. Conseils et conceptions courantes en matière d'éducation linguistique

Quelqu'un vous a-t-il conseillé (professionnels, parents, amis, ...) ? Et êtes-vous allés chercher des conseils de votre propre volonté ? (Question b4)

Que pensiez-vous de ces conseils à l'époque et aviez-vous l'intention de les suivre ? (Question b6)

Y-a-t-il un conseil qui vous a marqué plus particulièrement ? Si oui, lequel ? (Question b7)

Dans la partie 6.2.1 nous avons remarqué que la construction d'un projet concernant la communication familiale implique l'existence de certaines croyances sur la spontanéité du processus d'apprentissage linguistique chez l'enfant, d'un côté, et, de l'autre, sur le développement de l'identité linguistique et culturelle de la famille. Suite à ce type de remarques, nous avons émis l'hypothèse que ces croyances étaient liées aux avis circulant en matière d'adoption. En effet, selon l'analyse, l'importance de la catégorie « *conseils sur la langue* » par rapport aux autres catégories (Sr 15 ; Oc 29) imposait un regard plus attentif sur le type de recommandations données aux parents avant de commencer le processus d'adoption.

Les trois sources d'où émanaient les conseils cités par les parents lors de leur narration ont été : les parents adoptifs rencontrés lors des formations pré-adoptives, les spécialistes consultés avant de partir rencontrer l'enfant et les membres de la famille. Ces recommandations portent tout à la fois sur la dimension à court terme (la période d'après) et sur la dimension à long terme (le développement linguistique de l'enfant et son intégration dans le tissu social du pays d'adoption).

En ce qui concerne la dimension à court terme, les parents rappellent que l'avis circulant

parmi les familles qui avaient déjà adopté au préalable était généralement rassurant sur l'aspect linguistique :

26. *Giovanni : non non on nous a dit que j'ai parlé avec mes collègues qui avaient fait le même chemin dans le sens où ils ont adopté un enfant russe qui m'avaient confirmé ce que j'ai dit au début que la langue est le dernier des problèmes dans la pratique*

Nous avons vu que le conseil des autres familles adoptives était généralement de ne pas trop se préoccuper de l'aspect linguistique et de laisser les enfants faire leur propre parcours d'apprentissage spontané. Cependant, les psychologues et les opérateurs de l'unité d'adoption et de l'organisme intermédiaire conseillaient généralement aux parents de suivre un cours dans la langue d'origine :

27. *Cristina : avant que nous allions là oui ils nous ont dit « faut que vous connaissiez un peu la langue »*
28. *Marina : non ils nous avaient dit d'apprendre quelques petits mots pour les premiers jours*

Comme il ressort des exemples 27-28, la recommandation était d'acquérir des connaissances indispensables pour la vie quotidienne avec l'enfant, afin de pouvoir subvenir à ses besoins primaires. Les avis reçus par rapport aux premiers temps de vie de l'enfant dans sa nouvelle famille ne prêtent pas beaucoup attention à l'apprentissage de la langue des parents, mais semblent suggérer à l'inverse aux parents de ne pas intervenir à cet égard. Irene est la seule mère à avoir reçu un avis explicitement contraire à ceux présentés jusqu'à maintenant :

29. *Irene : Dans notre histoire il y a aussi que j'ai un frère qui a adopté une fille russe alors il l'avait fait il y a deux ans alors il m'a dit tout de suite il m'a dit de la faire parler en italien, parce qu'au début nous avons spontanément parlé et essayé de lui parler en espagnol et nous l'avons fait pendant 15-20 jours après nous communiquions par Skype et il m'a dit « non non non non c'est elle qui doit apprendre l'italien alors essaye de te forcer à parler italien » alors lentement en lui disant des choses d'abord en espagnol puis en italien lentement jusqu'à ce que nous ne parlions plus espagnol nous parlions seulement italien*

Bien que l'expérience d'Irene remonte à l'époque tout juste postérieure à la première prise de contact (la période à laquelle elle se réfère correspond à celle où ils étaient encore dans le pays d'origine de l'enfant), cet exemple montre bien que l'attitude consistant à introduire la langue des parents est interprétée comme un forçage (elle dit littéralement « essaye de te forcer ») par

rapport au moment linguistique où l'enfant se trouvait probablement, quelques semaines après avoir rencontré ses parents.

En ce qui concerne la dimension sur le long terme, nous avons vu que l'idée la plus répandue est celle d'un apprentissage rapide et spontané de la nouvelle langue. Dans les exemples suivants nous constatons que les sources sont les mêmes, à savoir des conseils à court terme (parents adoptifs et professionnels) :

30. *Nadia : entre les couples nous parlions et ils nous ont dit oui « dans deux mois ils vont parler italien »*

31. *Sergio : ils nous ont toujours dit [...] « ils vous écoutent ils parlent votre langue et ce serait presque une erreur de parler [la langue d'origine] cela doit être naturel [...] ils nous ont dit immédiatement de ne pas nous inquiéter car après quinze jours ils parleraient italien*

D'après ces conseils, la langue ne devait pas être un motif de préoccupation. C'est par rapport à la langue d'origine que nous avons remarqué dans le corpus le plus de doutes. A ce sujet, les conseils émanant des professionnels et les avis généraux donnés par l'entourage social et familial des parents semblent diverger. En effet, de la part de certains psychologues consultés par les parents lors de leur formation pré-adoption, il émerge un avis qui serait favorable à la théorie du remplacement linguistique (et même de l'oubli de la langue d'origine) que nous avons vu en 6.2.1.1 :

32. *Barbara : lors de tous les différents cours que nous avons faits ils nous ont toujours dit qu'il est vraiment important pour eux de quitter la langue pour se sentir intégrés dans la famille*

A la différence des conseils des professionnels, il émerge dans le milieu non professionnel, y compris chez les parents eux-mêmes une opinion plutôt favorable au maintien de la langue d'origine qui est aussi partiellement partagée par les parents adoptifs :

33. *Barbara : Nos parents nous ont dit « eh mais parce que quel dommage qu'il perde l'espagnol »*

Comme nous le verrons en 6.2.4.2, le regret par rapport à la potentielle perte de la langue d'origine, déjà envisagée dans la préparation à l'adoption, sera ensuite confirmé quand cette langue commence effectivement à reculer du répertoire de l'enfant, quelques mois après son arrivée en Italie. Certains propos qui se sont tenus dans deux entrevues illustrent bien ce

sentiment de regret, un avis plus mitigé :

34. *Giada : il nous a été suggéré que nous n'avions pas trop à nous soucier de la perte de la langue d'origine car cela signifiait qu'ils apprenaient l'autre qui devient le nouveau langage des émotions [...] Il nous avait été suggéré de les laisser faire une immersion complète dans la nouvelle langue et que d'une façon ou d'une autre l'autre elle s'endort et que de toute façon quand ils reviendraient pour se la réapproprier tout serait beaucoup plus simple*

35. *Nicola : puis vous regardez il nous a été suggéré par la psychologue « vous verrez que quand il aura 15-17 ans, il réveillera cette langue parce qu'elle ne peut pas mourir parce que c'est la langue maternelle »*

Selon ce point de vue, la langue d'origine serait seulement mise de côté provisoirement pendant le temps nécessaire à l'enfant pour s'adapter à son nouvel environnement.

Bien que cet échantillon rende toute généralisation impossible, en ce qui concerne le groupe de familles enquêtées, la diversité des avis qui émergent des exemples présentés montre l'absence d'une opinion tranchée sur le meilleur comportement à adopter sur le plan linguistique, comme cela est bien illustré dans l'exemple suivant :

36. *Giuseppe : mais oui je vais vous le dire les conseils ont été si nombreux beaucoup ont dit « vous devez garder sa langue » « vous devez » exactement le contraire « assurez-vous qu'il oublie » puis « elle va disparaître seule » « essayez de ne perdre aucun terme » dans la réalité alors les choses ont pris leur cours*

Par conséquent, en l'absence de toute vision claire d'une ou de plusieurs stratégie(s) linguistique(s) à suivre, l'observation du comportement langagier des parents adoptifs laisse ouvertes différentes options. Dans le paragraphe suivant, nous allons voir en quoi a consisté la formation linguistique que les parents adoptifs ont suivie du fait des conseils des professionnels et quelles étaient les motivations des parents à l'égard de cette langue.

6.2.2.2. Apprentissage de la langue de l'enfant et motivations des parents

Est-ce que vous aviez une idée auparavant de la ou des langues et cultures d'origine de votre enfant ? Si oui laquelle ? (Question b1)

Comment vous êtes-vous formé une idée sur la manière de gérer la variété culturelle et linguistique ? (Question b2)

Comme on l’a précisé au préalable, la catégorie « préparation linguistique » est évoquée dans le récit des parents par une autre catégorie thématique importante, notamment le « projet sur la langue », ce qui explique l’importance que revêt la préparation linguistique en tant que seul moment de réflexion sur la diversité linguistique qu’engendrent l’adoption et la rencontre avec l’enfant. En effet, d’après le questionnaire linguistique, un grand nombre de participants n’avaient jamais été exposés à la langue de l’enfant avant de le rencontrer, ce qui montre qu’il n’existait a priori pas, de leur part, de représentations « de proximité » avec cette langue et que l’expérience adoptive a constitué pour la majorité d’entre eux une première expérience de rapprochement culturel :

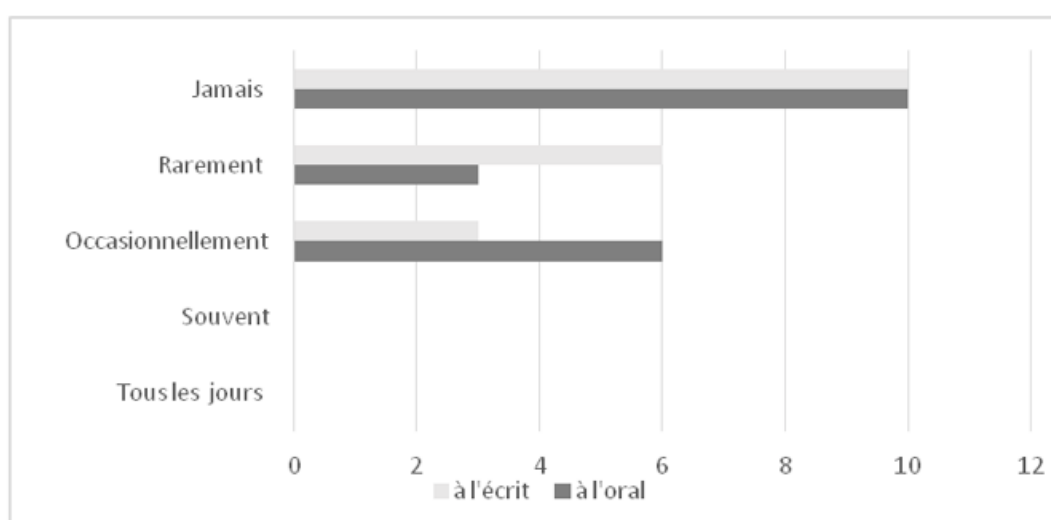


Figure 6. Exposition des parents à la langue de l’enfant avant d’adopter

(« Aviez-vous des contacts avec la langue de votre enfant avant d’adopter ? »)

Il est par conséquent nécessaire d’examiner la manière dont les parents sont parvenus à se créer une image de la diversité linguistique et culturelle qui les attendait. Afin de choisir le pays auprès duquel ils allaient déposer leur dossier, les parents se sont appuyés sur plusieurs types d’expériences : celle des professionnels des agences locales pour l’adoption, celle d’autres familles ayant déjà adopté, voire leur propre expérience personnelle préalable dans les pays d’adoption ou avec des ressortissants du même pays (e.g. un voyage de loisir, de lune de miel, un ami de la famille, le prêtre de la paroisse). Avant de choisir le pays d’adoption, les parents ont été encouragés à opter pour tel ou tel pays en fonction des variables suivantes :

- la préférence personnelle ;
- les délais et les coûts des charges administratives auxquels les parents devraient faire face (temps d’attente pour l’appareillement, temps et coûts du séjour à l’étranger, coûts des

services intermédiaires) et les conditions d'adoption imposées par les pays d'adoption (âge des parents par rapport à l'âge des enfants) ;

- la typologie de l'enfant, notamment le contexte des soins dans le pays d'origine, l'attention qui leur a été accordée dans les institutions publiques (orphelinats de grande ou petite taille ou famille d'accueil) et le type de socialisation culturelle auquel ils ont été habitués ;
- la réputation de l'organisme intermédiaire ;

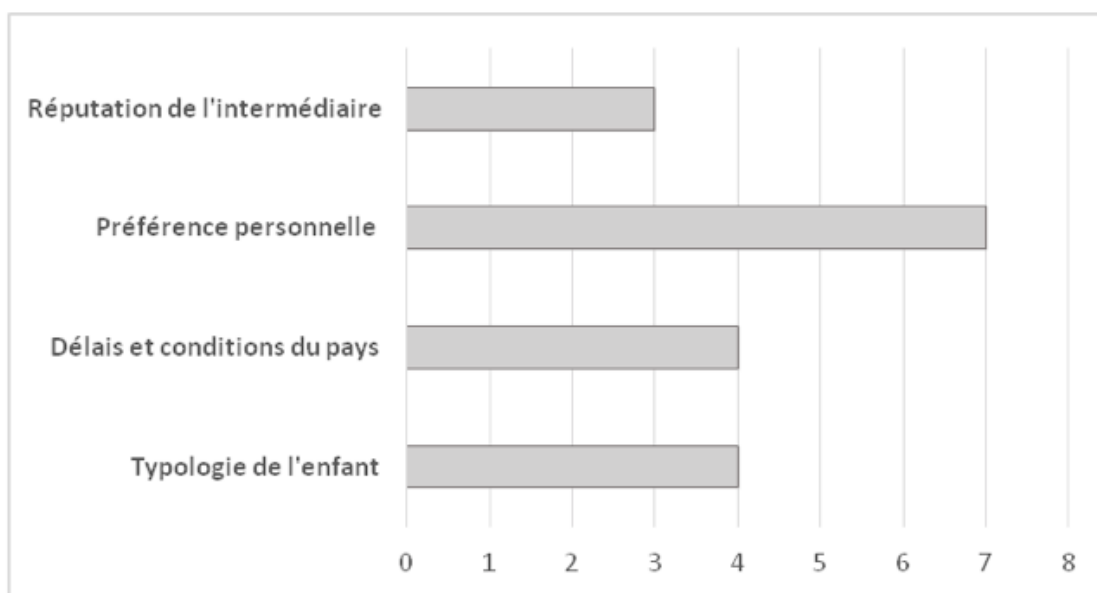


Figure 7. Choix du pays d'adoption

Dans un second moment, et après avoir choisi le pays d'adoption, les parents se sont tournés vers leur organisme intermédiaire de préférence pour suivre une formation portant sur les principales thématiques du parcours de pré-adoption. C'est ce parcours et, plus généralement, les spécialistes de l'organisme intermédiaire qui ont contribué à former l'idée des parents sur la culture de l'enfant. En ce qui concerne le sujet linguistique, de nombreux organismes intermédiaires prévoient aussi une journée de formation à la langue et à la culture du pays d'origine, à l'issue de laquelle sont fournis aux parents des outils, comme des lexiques visuels pour leur permettre de se débrouiller au fil de la communication avec l'enfant :

37. Teresa : nous avons fait une formation linguistique brève avec l'association et ensuite ils ont sorti ce vocabulaire simple disons visuel où se trouvaient les principales expressions pour la communication essentielle

Comme nous l'avons dit préalablement, les parents, auxquels il avait été suggéré d'assister à quelques cours de langue, ont rapporté avoir appris, au mieux, quelques phrases puisqu'ils

s'attendaient à ce que, étant donné l'âge de l'enfant, ils auraient besoin de s'exprimer dans la langue de celui-ci pour la communication initiale. Cependant, une majorité des parents a considéré que cette formation n'était pas suffisante et 11 d'entre eux (5 couples et 1 mère) sur 20 ont assisté en complément à des cours privés de langue pour pouvoir approfondir leurs connaissances, surtout dans le cas des adoptions en Amérique du Sud et Centrale (Tableau. 2) :

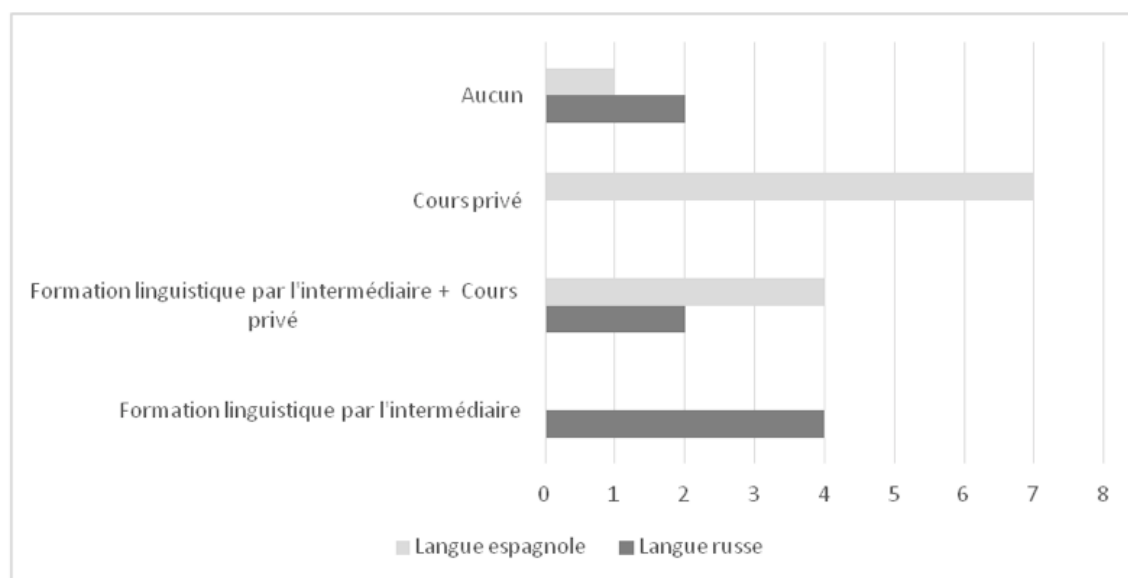


Figure 8. Formation linguistique préalable suivie par les parents

D'un côté, il peut paraître étrange que, par rapport à l'apprentissage de l'espagnol, moins de parents aient décidé de consacrer leur temps à apprendre le russe, qui est une langue plus éloignée de l'italien. D'un autre côté, cela est compréhensible, étant donné le temps limité que les parents adoptant un enfant russe (et ukrainien) devaient passer à l'étranger, par rapport aux parents qui allaient se rendre sur le continent américain. En ce qui concerne les motivations pour apprendre cette langue, dix-sept parents sur vingt déclarent qu'ils avaient décidé d'apprendre la langue étrangère pour parler avec l'enfant dans sa langue et favoriser les premiers échanges :

38. Marina : *La seule chose que nous avons faite est de suivre des cours de portugais avant de partir parce que nous avions pensé que, puisque ces enfants qui arrivent, ils parlent une autre langue, il fallait leur rendre plus facile la tâche, les aider*
39. Barbara : *Nous avons pensé parler un peu dans sa langue, un peu. Il avait 4 ans et demi nous savions que certainement pour son âge il y avait un minimum de langue [...], c'est pour cela que nous avons appris les choses normales ; il y avait cette fille qui est venue et nous a appris les mots de la vie quotidienne*

Comme nous pouvons le constater, l'attention des parents adoptifs à l'égard de la langue des enfants porte presque exclusivement sur la période initiale et sur la communication initiale avec l'enfant. Il est intéressant de noter que, dans cette partie de l'entrevue, aucun des parents ne mentionne l'existence d'un projet pour le maintien de la langue à long terme comme motivation à l'apprendre, même si en termes généraux, la majorité exprime une attitude favorable envers la langue et surtout la culture de l'enfant :

40. *Nadia : à travers la langue parfois on peut même deviner un peu de culture et je dis à travers cette fille nous avons pu comprendre un peu de culture et quand je suis allée j'ai effectivement retrouvé ce que j'avais appris avec elle je l'ai vu dans les gens*

41. *Marina : en bref, ils vous donnent aussi quelque notion de culture brésilienne puis le pays où tu vas adopter ça t'intrigue tellement qu'entre guides et magazines la lecture des écrivains brésiliens on approfondit le Brésil est beau, ce n'est pas n'importe quel pays*

Bien qu'il soit probable qu'au moment de la préparation linguistique, l'attention des parents adoptifs soit consacrée à l'imminente expérience de rencontre avec l'enfant et que la langue revête un rôle majoritairement communicatif dans la perspective de leur future mobilité, nous pouvons remarquer une prédisposition à se rapprocher du pays d'adoption chez les enquêtés qui ne se limite pas aux aspects strictement linguistiques.

6.2.3. Premières pratiques opérationnelles des parents *in situ* et médiation linguistique

Dans cette partie du questionnaire, les parents indiquent que, hormis les services de traduction du dossier pour l'apparement en Italie, c'est dans le pays d'origine de l'enfant qu'ils se sont retrouvés dans des situations dans lesquelles ils avaient besoin de recourir à des stratégies de médiation linguistique, à savoir :

- Lors des rencontres avec les institutions locales de prise en charge de l'enfant (orphelinat, foyers d'accueil), avec l'autorité centrale du pays d'origine et avec les entités locales impliquées dans les pratiques d'adoption (par exemple bureaux diplomatiques, préfectures, tribunal pour mineurs).
- Lors des échanges informels avec les populations locales.
- Lors de la première rencontre avec l'enfant en dehors des établissements de soins.

Dans leurs récits, les parents décrivent la complexité de ces situations et les stratégies qu'ils ont adoptées pour contourner les effets de la diversité linguistique. Parfois, des interprètes étaient fournis par les organismes intermédiaires, mais, d'autres fois les parents ont dû développer des

stratégies individuelles non médiées (intercompréhension, lingua franca, traduction en ligne) afin de répondre à l'émergence de nouvelles priorités. Leurs récits évaluent implicitement ou explicitement la qualité de ces interactions en indiquant si elles ont permis ou non la réussite de la communication et grâce à ces évaluations, les avantages et les inconvénients des stratégies de médiation sont susceptibles d'être analysés.

C LES VOYAGES ET LES PREMIERES RENCONTRES

Question c1 : Combien de voyages avez-vous faits avant l'adoption officielle, et quelle était leur durée ?

Question c2 : Avez-vous eu des contacts avec des services publics locaux ? Comment cela s'est-il passé ?

Vous étiez-vous sentis à l'aise ? Quelle(s) langue(s) avez-vous utilisée(s) ?

Question c3 : Pouvez-vous nous raconter la première rencontre avec votre enfant (physique ou virtuelle, à l'écrit ou à l'oral) ? Avez-vous reçu des conseils spécifiques pour cette première rencontre ?

Question c4 : Dans quelle langue votre enfant vous a-t-il parlé ?

Question c5 : Et vous, dans quelle(s) langue(s) lui avez-vous parlé ?

Question c6 : Y a-t-il eu une personne qui a servi d'intermédiaire linguistique et/ou culturel entre vous ?

Question c7 : Avez-vous utilisé des outils linguistiques particuliers (traducteur automatique sur internet) ?

Figure 9. Questions. *Les voyages et les premières rencontres*

Nom	Sources	Occurrences
Services d'interprétariat et traduction	15	25
Premières rencontres	11	20
Intercompréhension	12	16
Similarités entre les langues	9	12
Impact avec la culture de l'enfant	8	13
Compréhension de la langue de l'enfant	7	12
Traduction avec dictionnaire	5	6
Anglais Lingua Franca	3	8
Services d'interprétariat et traduction - limites	3	7

Tableau 15. Catégories. *Les voyages et les premières rencontres*

6.2.3.1. La langue de l'enfant dans l'exercice de la fonction parentale

L'un des aspects les plus importants de l'adoption transnationale est la transition vers la parentalité (Volkman, 2005). Dans la mobilité à des fins adoptives, les parents rapportent que, dès le début, on attend d'eux qu'ils jouent un rôle actif par rapport aux institutions officielles et, surtout, avec l'enfant. Les services d'interprétariat et de traduction sont fournis par les agences locales et représentent, d'après les parents, une aide incontournable pour l'expérience (cf. « Service d'interprétariat et traduction » Sr 15, Oc 25). Dans la liste des catégories, celle relative à ce sujet occupe la deuxième place après le « projet sur la langue ». Cependant, parallèlement à l'interprétation et à la traduction, les parents évaluent favorablement les conséquences découlant de la connaissance de la langue de l'enfant, par exemple, dans la mesure où elle permet d'impressionner favorablement les institutions de prise en charge de l'enfant et de gagner leur confiance :

42. *Caterina : quand nous sommes allés en Ukraine nous avons si bien appris les formules classiques que les gens de l'institut nous ont fait confiance et ils nous ont laissé sortir avec les enfants.*

Certains parents ont également souligné que la compétence réceptive dans la langue locale les avait aidés à en savoir plus sur l'enfant, notamment lors de rencontres formelles et informelles avec le personnel de l'orphelinat :

43. *Simonetta : et le psychologue ne parlait pas italien et heureusement, nous avons appris l'espagnol parce que nous avons je veux dire nous comprenions ce qu'on nous disait le comportement de María était difficile à certains moments mais nous nous en sommes toujours sortis*

Malgré son importance, la compétence des parents dans la langue de l'enfant n'était pas suffisamment développée pour leur permettre d'interagir aisément pendant toute la durée de leur séjour et d'autres stratégies se sont ainsi avérées nécessaires :

44. *Caterina : nous devons faire un choix je veux dire je ne pouvais pas vraiment continuer à parler russe nous ne pouvions pas continuer à tricher comme ça et comme enseignante j'ai donné la priorité à l'italien*

Ici, la mère décrit une étape de la communication familiale, celle consistant à « tricher », en se référant à la période où elle pouvait utiliser tout à la fois des compétences actives et réceptives lors de simples routines quotidiennes. À mesure que la complexité de la communication augmentait, le russe apparut comme insuffisant et elle se sentit obligée de passer à l'italien.

C'est lorsque les compétences que les parents ont dans la langue de l'enfant s'avèrent insuffisantes qu'ils ont recours à d'autres stratégies de médiation.

6.2.3.2. La complémentarité des stratégies de médiation

*Combien de voyages avez-vous faits avant l'adoption officielle, et quelle a été leur durée ?
(Question c1)*

*Avez-vous eu des contacts avec des services publics locaux ? Comment cela s'est-t-il passé ?
Vous étiez-vous sentis à l'aise ? Quelle(s) langue(s) avez-vous utilisée(s) ? (Question c2)*

*Y avait-t-il une personne qui a servi d'intermédiaire linguistique et/ou culturel entre vous ?
(Question c6)*

Lorsqu'ils nous ont fait part de leurs rencontres avec les autorités du pays d'origine, les parents ont déclaré qu'il était nécessaire de fournir des rapports officiels précis afin de respecter un nombre d'exigences obligatoires. Il s'agissait d'une obligation formelle exigée par les institutions juridiques, qui devaient s'assurer que les parents avaient un engagement fort. L'interprétation et la traduction ont été rapportées comme étant fréquemment utilisées à cette fin (cf. « Service d'interprétariat et traduction » Sr 15, Oc 25) :

45. Giorgio : *L'interprète était là exclusivement pendant la procédure judiciaire ou légale, autrement dit pour la partie officielle*

La précision fournie par l'interprétation était considérée comme une marque de garantie concernant le pacte de coopération entre les parents adoptifs et les institutions juridiques locales. Cela était basé sur la compréhension mutuelle et faisait appel à la représentation fidèle de l'intention du locuteur (dans ce cas du juge) :

46. Nicola : *oui oui oui mais le juge voulait vraiment bien le dire et il lui a dit de bien le traduire*

Bien que l'interprétariat soit la stratégie par défaut fournie par les agences d'adoption, et malgré l'importance indéniable des interprètes, certains parents ont mentionné des limites liées à l'adoption de cette forme de médiation linguistique dans l'expérience adoptive. Les parents décrivent l'usage d'autres typologies de médiation, notamment de l'anglais en tant que lingua franca, des programmes de traduction en ligne et de l'intercompréhension en guise d'alternatives possibles pour combler les limitations de l'interprétariat. En effet, l'interprétariat donne parfois lieu dans la narration des parents à des doutes au sujet de la fiabilité des interprètes eux-mêmes (« PSIT limites », Sr 3, Oc 7) :

47. Giorgio : *Oui, mais mon opinion est que vous ne savez jamais s'il traduit exactement ce que vous voulez vraiment dire*

Nicola, l'un des pères, fait même état d'une méfiance absolue à l'égard de l'interprète, en raison d'une perception d'absence d'exactitude :

48. Nicola : *avec d'autres couples la traduction n'avait pas été si correcte c'est-à-dire incomplète, ils n'ont pas tout dit*

Une autre limite remarquée au sujet de l'interprétariat est la disponibilité de ces mêmes interprètes. Les parents font remarquer que, hormis lors des réunions avec les institutions juridiques locales, les interprètes n'étaient pas toujours disponibles :

49. Irene : *eh bien au début l'agence nous a fourni un interprète pour la rencontre avec l'enfant mais [...] il y avait un interprète pour trois couples donc nous partagions le même interprète et vous n'avez pas d'interprète pour vous*

Pour combler ce manque, les parents adoptifs ont déclaré avoir dû se débrouiller au moyen d'interprétations non officielles qui leur avaient été offertes par les populations locales :

50. Barbara : *il y avait un chauffeur de taxi qui nous conduisait et si nous ne comprenions pas ce que l'enfant voulait dire il agissait en tant qu'intermédiaire*

51. Lorenzo : *il y avait de l'aide d'un homme nommé Italo qui nous a toujours aidés je veux dire qu'il était italien à l'origine mais il parlait italien et espagnol*

La médiation improvisée s'avérait très utile pour les parents adoptifs, surtout lorsqu'ils se déplaçaient en ville, qu'ils se familiarisaient avec la culture locale ou recevaient des informations supplémentaires sur les enfants et leurs coutumes :

52. Giorgio : *quand nous étions dans le taxi avec le Colombien qui nous conduisait il a dit : « Non, sachez que la petite fille ne parle pas espagnol la langue de la Colombie elle parle Costeño qui est la langue de la Côte » « et à quoi ressemblent ces Costeños ? » « Ah ils sont durs ! »*

Surtout dans la vie de tous les jours, l'anglais en tant que lingua franca (Sr 3, Oc 8) : constitue une forme utile de médiation qui améliore l'autonomie des parents. Les environnements internationaux comme les aéroports, les magasins et les restaurants étaient les endroits où cette langue a été utilisée pour agir de façon indépendante :

53. Sergio : *et puis il y a un discours de survie dans le sens où vous deviez parler ... nous nous sommes retrouvés à Lima et là tu peux dire quelques mots en anglais*

54. Enquêteur : *comment avez-vous communiqué à l'aéroport ?*

Patrizia : en anglais

Interviewer : avez-vous eu des problèmes ?

Patrizia : Non

Cependant, au-delà des environnements internationaux, l'anglais n'a pas été rapporté en tant que forme de médiation viable avec les diverses institutions, dont les compétences en anglais étaient insuffisantes :

55. Nicola : *non, ni quand nous avons été là, je veux dire pas non plus dans le dialogue avec l'institut avec les professionnels qui ne parlent pas anglais*

56. Giovanni : *même le directeur de l'orphelinat ne connaissait pas un seul mot en anglais*

De plus, même lorsque les interprètes étaient disponibles et fiables, ils n'étaient pas toujours considérés comme le choix de médiation le plus approprié. En effet, deux couples ont rapporté avoir eu d'autres problèmes avec les interprètes et notamment lors des premières rencontres avec l'enfant (« premières rencontres », Sr 11, Oc 20) :

57. Patrizia : *nous avons commencé à poser quelques questions à travers l'interprète et l'enfant a répondu en monosyllabes oui non oui non alors ça ressemblait beaucoup à une interrogation*

En effet, une fois les procédures légales terminées, la nécessité d'établir un lien privé et intime avec l'enfant, sans aucune intrusion, s'est ainsi avérée cruciale. La présence d'un tiers est de la sorte devenue un obstacle :

58. Simonetta : *vous êtes tout le temps assistés par l'interprète et cela selon moi gâte les moments d'intimité [...] je pense que c'est pourquoi c'est une présence troublante*

Du fait que la plupart des parents avaient au moins une certaine connaissance de la langue de l'enfant, la compétence réceptive dans cette langue s'est révélée être une ressource importante pour la construction de la communication familiale. La communication intime non médiée dans la famille est ainsi décrite par les parents comme impliquant l'intercompréhension (« intercompréhension » Sr 12, Oc 16). Le recours à l'intercompréhension a surtout émergé suite à ces questions :

Pouvez-vous nous raconter la première rencontre avec votre enfant (physique ou virtuelle, à l'écrit ou à l'oral) ? Avez-vous reçu des conseils spécifiques pour cette première rencontre ? (Question c3)

Dans quelle langue votre enfant vous a-t-il parlé ? (Question c4)

Et vous, dans quelle(s) langue(s) lui avez-vous parlé ? (Question c5)

Dans le corpus, l'intercompréhension est principalement rapportée par les parents qui ont adopté un enfant dont la langue était apparentée à la leur, ce qui est aussi suggéré par la proximité de la catégorie thématique « *Similarités entre les langues* » (Sr 9, Oc12) :

59. *Simonetta : je ne sais pas parce que je devrais expérimenter avec d'autres enfants d'autres nationalités en ce qui me concerne c'est une aide que nous sommes tous du même groupe linguistique*

Cependant, dans le cas de Nicola et Nadia, couple qui avait étudié la langue russe pendant deux ans avant de rencontrer leur enfant, l'intercompréhension a aussi eu lieu entre les locuteurs de langues non apparentées, à savoir l'italien et le russe, ce qui constitue un exemple d'intercompréhension acquise :

60. *Nadia : au début je parlais russe et il a répondu en russe puis j'ai commencé à parler italien et il répondait en russe et finalement nous sommes arrivés au point où je lui ai parlé en russe et il me répondait en italien*

Dans la communication familiale non médiée, les dictionnaires sur papier et les outils de traduction en ligne ont été signalés comme des compléments de l'intercompréhension non médiée et en général, lorsqu'il y avait des problèmes de communication (« Traduction avec vocabulaire », Sr 5, Oc 6) :

61. *Giorgio : la conversation était en espagnol aussi longtemps que nous avons réussi et Google Translate, bien sûr, parce que même si nous n'avions pas de tablette, nous avions l'ordinateur portable que nous avons amené cela nous a également aidés.*

Pour résumer, comme l'indiquent les exemples, la nature de la mobilité en vue de l'adoption rend extrêmement difficile le recours à une stratégie unique pour toutes les situations (Fiorentino, 2018). En effet, l'analyse des récits fait référence à une double forme de complémentarité parmi les stratégies de médiation citées jusqu'ici. Nous retrouvons d'abord cette complémentarité dans un changement de situation. Par exemple, les traducteurs et les interprètes sont essentiels lorsque les parents adoptifs sont confrontés à des documents juridiques et ont affaire aux tribunaux, et parfois pour des visites à l'étranger, mais ils deviennent évidemment un obstacle lorsque les parents sont seuls avec leur enfant :

62. *Giorgio : dans les jours qui suivent c'est vrai, on ne se comprenait pas parfaitement mais ils nous ont demandé si nous voulions avoir un interprète dans l'appartement, mais nous avons dit non parce que c'était plus beau de nous expliquer seuls.*

Giorgio exprime clairement son choix de refuser l'interprétation (« nous avons dit non »), ce qui pourrait s'expliquer par un changement important de priorités. En effet, dans la nouvelle situation, la nécessité d'établir une intimité avec leur fille l'emporte sur le besoin d'exactitude linguistique, qui avait auparavant déterminé leur choix de médiation. Le même principe de complémentarité explique la raison pour laquelle les parents ont essayé d'utiliser la langue de l'enfant, dont la connaissance complète non seulement l'interprétation officielle, mais indique également l'attitude proactive des parents, en particulier aux yeux des autorités locales :

63. *Giada : il y avait un avocat quand j'étais au tribunal... il fallait un traducteur qui parle espagnol mais il m'a dit « Essayez de parler espagnol pour faire bonne impression sur le juge » et j'ai parlé*

Un second type de complémentarité apparaît alors lorsque les participants sont dans une même situation. Une stratégie de médiation peut être décrite comme dépassant les limites de l'autre en réponse à un besoin spécifique. Dans le cas de l'intercompréhension et de la traduction, les parents adoptifs utilisent les deux pour entrer en communication intime avec leurs enfants :

64. *Barbara : à un moment donné il nous a regardé et il voulait aller au lit et puis nous nous sommes préparés à lui mettre son pyjama le mot est assez similaire à l'italien et puis il nous a regardés et il a dit « las medias » las medias et nous ne connaissons pas vraiment les mots ce sont des chaussettes qu'il voulait ses chaussettes*

Contrairement au mot « pyjama », qui est similaire en italien et en espagnol, le mot péruvien pour dire « chaussettes » ne permettait pas aux parents de faire des inférences. L'opacité était causée par la différence entre la langue standard qui est enseignée dans les classes de langue (où une chaussette est un « calcetín ») et la variante du pays de l'enfant adopté (« medias » a été préféré par l'enfant). Des dictionnaires en version papier et des technologies linguistiques sont utilisés pour résoudre ces problèmes, ce qui montre comment ils peuvent interagir entre eux et améliorer l'autonomie des membres de la famille. D'autres exemples de ce second type de complémentarité peuvent être trouvés dans les réunions officielles avec les institutions juridiques, au cours desquelles les compétences réceptives dans la langue de l'enfant pourraient être utilisées avec des interprètes, en aidant les parents à surveiller ce que l'interprète disait et à compenser les éventuelles omissions

65. *Nicola : Le juge a dit quelque chose à ce sujet mais, à notre avis, l'interprète ne l'a pas traduit.*

Enquêteur : Et comment avez-vous compris ce que le juge a dit ?

Nicola : Parce qu'il a fait un discours plus long que la traduction

Dans l'ensemble, à l'approche du retour en Italie, les parents ont indiqué qu'ils utilisaient une combinaison entre la langue de l'enfant et leur propre langue comme un ajustement au fait que, d'un côté, les enfants ne pouvaient pas parler d'autres langues et, d'un autre, ils n'avaient pas toujours les moyens de poursuivre la conversation en s'exprimant dans cette langue.

6.2.4. Nouveaux défis communicatifs pour la famille dans le pays d'accueil

Les parents ont raconté la négociation du contexte linguistique, notamment le processus décisionnel en ce qui concerne le choix de la langue entre parents et enfant, qui a eu lieu pendant les premiers mois ayant suivi le retour de la famille chez elle. Par le biais de l'analyse qualitative, nous décrirons les modalités d'intégration des enfants au sein de la communauté d'accueil, telles que les parents les ont décrites pendant l'entretien, la transition linguistique des enfants de leur langue maternelle vers la langue des parents et leurs avis sur l'oubli présumé de la langue d'origine (*language shift*).

D APRES L'ADOPTION

Question d1 : A la maison, dans quelle(s) langue(s) votre enfant vous parlait-il ? Et dans quelle(s) langue(s) lui répondiez-vous ?

Question d2 : A la maison, dans quelle(s) langue(s) parliez-vous à votre enfant ? Et dans quelle(s) langue(s) vous répondait-il ?

Question d3 : Comment les comportements de votre enfant ont-ils modifié vos projets initiaux concernant les langues à utiliser ?

Question d4 : Votre enfant vous parlait-il de son pays et, si oui, dans quelle langue ?

Question d5 : Quand votre enfant est rentré à la maison le premier jour d'école, dans quelle langue vous a-t-il raconté sa journée ? Dans quelle langue lui avez-vous demandé cela ?

Question d6 : Avez-vous connu d'autres événements significatifs pour lui durant les premiers mois de sa nouvelle vie (première rencontre sportive, première invitation à l'anniversaire d'un ami, ...) que votre enfant vous a racontés ? Et si oui, dans quelle langue ?

Question d7 : Y-a-t-il eu des moments où vous ne pouviez pas vous comprendre ? Comment avez-vous fait pour débloquer la situation ?

Question d8 : Avez-vous observé des synergies entre l'italien, le dialecte et la langue maternelle de votre enfant ?

Figure 10. Questions. *Après l'adoption*

Catégories	Source	Occurrences
Inclusion familiale et sociétale	13	33
Apprentissage de la L2 (vitesse)	12	22
Oubli de la L1	12	17
Intercompréhension- Transition	12	16
Stratégies des parents pour le maintien de la L1	10	17
Remplacement de la L1	9	12
Ici et là-bas	9	11
Coupe avec C1 et L1	8	15
Apprentissage de la L2	8	10
Stratégies des parents	7	11
Ressenti des enfants	7	10
Blocage	6	6
Apprentissage de la L2 (âge)	5	7
Stratégies de déblocage	4	5
Apprentissage de la L2 (moments déclencheur)	3	3

Tableau 16. Catégories. *Après l'adoption*

6.2.4.1. L'intercompréhension comme mode de transition

A la maison, dans quelle(s) langue(s) votre enfant vous parlait-il ? Et dans quelle(s) langue(s) lui répondiez-vous ? (Question d1)

A la maison, dans quelle(s) langue(s) parliez-vous à votre enfant ? Et dans quelle(s) langue(s) vous répondait-il ? (Question d2)

Y-a-t-il eu des moments où vous ne pouviez pas vous comprendre ? Comment avez-vous fait pour débloquer la situation ? (Question d7)

Quand votre enfant est rentré à la maison le premier jour d'école, dans quelle langue vous a-t-il raconté sa journée ? Dans quelle langue lui avez-vous demandé cela ? (Question d5)

Avez-vous connu d'autres événements significatifs pour lui durant les premiers mois de sa nouvelle vie (première rencontre sportive, première invitation à l'anniversaire d'un ami, ...) que votre enfant vous a racontés ? Et si oui, dans quelle langue ? (Question d6)

Le moment de l'arrivée de l'enfant dans sa nouvelle maison constitue une situation de transition extrêmement délicate pour l'enfant qui doit s'adapter pour la seconde fois à un endroit tout nouveau et faire face à de nouveaux défis concernant son inclusion. Il est significatif que trois

parents utilisent la même métaphore pour parler de cette transition, notamment du voyage du retour en Italie et de l'avion comme formalisation du passage du pays d'origine de l'enfant à sa nouvelle maison. Ce passage pousserait la famille, et notamment l'enfant, à prioriser l'italien :

66. *Simone : à partir du moment où l'avion a atterri nous n'avons jamais plus parlé un mot de russe [...] le cordon ombilical s'est coupé quand nous sommes arrivés ici*

67. *Cristian : à ce moment cependant quand nous sommes montés dans l'avion pour rentrer chez nous nous avons commencé à lui parler en italien*

68. *Giovanni : au moment où il a pris l'avion et il a été projeté dans une réalité où il savait que personne ne parlait sa langue*

Des métaphores comme celle de l'avion et du cordon ombilical démontrent qu'il existe dans l'esprit des parents un effort pour gérer la transition linguistique en se donnant certaines règles à suivre. L'avion marque ainsi un tournant, entre un avant et un après (cf. « ici et là-bas » Sr 9, Oc 11). Dès l'arrivée de l'enfant dans son pays d'adoption, la famille et la communication familiale représentent généralement pour lui le point de départ pour développer des compétences linguistiques dans la langue de ses parents qu'il pourra exploiter par la suite au moment d'entrer en contact avec les autres membres de la communauté locale (famille des parents, amis, copains d'école). Les parents voient bien que l'intégration sociale de l'enfant au sein de la nouvelle communauté d'accueil dépend aussi de l'apprentissage de la langue locale et ils interprètent l'intention de parler cette langue comme un effort d'adaptation de la part de leurs enfants :

69. *Simone : Maintenant vous êtes, entre guillemets, nos enfants et c'est vous qui devez vous adapter alors que quand nous étions là-bas c'est nous qui devions nous adapter*

70. *Cristian : Parce que nous sommes allés chez lui et il était correct que nous apprenions sa langue mais à l'époque quand nous sommes montés dans l'avion pour rentrer à la maison nous avons commencé à lui parler en italien [...] nous étions ici chez toi et c'est vrai que nous nous comportons comme des hôtes maintenant tu rentres en Italie et maintenant nous parlons italien*

Malgré l'intention de certaines familles d'adopter un régime linguistique fondé sur une ligne de démarcation nette entre les deux langues, dans l'ensemble, tous les parents indiquent qu'une fois de retour en Italie ils ont continué à utiliser la langue d'origine à la maison comme un ajustement au fait que les enfants ne pouvaient pas encore parler leur nouvelle langue avec profit. Le passage graduel à l'environnement italophone est bien illustré par l'exemple suivant :

71. *Caterina : nous avons gardé le russe avec eux pour la communication primaire qui*

est précisément les besoins primaires etc... c'était en fait incroyable qu'Oresia était convaincue que je parlais très bien le russe et elle parlait parfois pendant des heures

Catherine considère le russe comme un moyen de transition en douceur vers la nouvelle situation. En effet, elle souligne qu'elle a permis à ses enfants de communiquer spontanément avec elle comme si elle était elle-même de langue russe. Dans son discours, elle implique cet effort d'accommodation, en attribuant le bien-être de la fille à sa loquacité (« c'était en fait incroyable qu'Oresia était convaincue que je parlais très bien le russe et elle me parlait parfois pendant des heures »). Cependant, plus tard dans l'entrevue, Caterina fait remarquer que, après un certain temps, elle a commencé à se sentir frustrée parce qu'elle était incapable de répondre correctement. En effet, la communication bilingue du début, impliquant encore la présence de la langue de l'enfant, fait progressivement place à une communication monolingue, où c'est la langue des parents, la langue locale, qui l'emporte sur la langue de l'enfant. D'après les parents, cette période de transition, pendant laquelle la langue de l'enfant demeure encore présente dans le répertoire familial avec très peu d'input de la part des parents, a une durée approximative d'un an et demi : deux mois étant la période la plus courte, indiquée par les parents comme étant le moment où les enfants ont débuté l'emploi de la langue étrangère et dix-huit mois la période la plus longue, mentionnée par certains parents comme étant le moment où ils ont commencé à ne plus du tout parler leur langue d'origine. Pendant cette période, les descriptions que les parents font de leur communication suggèrent la présence de façons de parler plurilingues :

72. Enquêteur : donc il y avait un moment où il parlait italien et ses enfants parlaient espagnol

Giada : oui oui ils mélangeaient

Enquêteur : et y avait-il un problème par rapport à ... ?

Giada : non non on se comprend parce qu'alors les mots dans une famille sont toujours les mêmes

73. Sergio : c'étaient des termes espagnols insérés dans un parler italien oui c'est vrai

La négociation de la langue a été décrite par les parents comme impliquant également la pratique de l'intercompréhension, permettant aux parents et aux enfants de parler leur langue maternelle, tout en exposant leurs compétences dans la langue de l'autre :

74. Irene : Parce qu'il y a une vidéo qui représente mon mari où il lui demande il me semble en italien et elle répond en espagnol comment cuisiner du poisson et elle le fait en espagnol oui maintenant cela me vient à l'esprit si parfois, mais nous nous

compreions parce qu'elle lui parlait en espagnol et lui il parlait italien

75. Nadia : *Au début, je parlais russe et il répondait en russe, puis j'ai commencé à parler italien et il répondait en russe et finalement nous sommes arrivés au point où je lui ai parlé en russe et il me répondait en italien*

La description de l'intercompréhension dans la narration de Nadia montre l'évolution linguistique de l'enfant et la réaction de la mère. Comme la préférence de l'enfant pour l'italien se développe, la mère passe au russe pour éviter la perte de la langue d'origine chez l'enfant, de même qu'elle ajoute ensuite ailleurs dans sa narration :

76. Nadia : *de temps en temps je lui parle aussi en russe mais il ne se souvient même plus d'un seul mot et ensuite il a fait une école de russe parce que je veux qu'il garde ses origines*

Dans les langues apparentées comme l'italien et l'espagnol, c'est plutôt la perception de la similarité typologique qui conduit à l'alternance linguistique :

77. Cristian : *elle comprenait parfaitement ce qu'on disait. Elle tout simplement ne répondait pas (rires), elle répondait en espagnol et donc nous continuions à parler italien.*

Enquêteur : *donc, cela signifie qu'elle comprenait l'italien et que vous compreniez l'espagnol ?*

Cristian : *aussi parce que nous parlions plutôt lentement pour qu'elle puisse comprendre [...] ok nous avons été facilités car c'est assez similaire à l'italien*

78. Giuseppe : *et puis quelque chose que j'ai commencé à dire en italien et puis j'ai pris la route pour lui dire*

Enquêteur : *oui oui oui et il parlait espagnol et vous le comprenez ?*

Giuseppe : *oui c'était très bien compris*

De plus, les correspondances avec la langue source ne se limitent pas à l'italien, elles comprennent notamment davantage la variante dialectale de la famille, « le dialecte véronais » :

79. Cristian : *bien il y a certainement beaucoup de mots en espagnol qui sont semblables au dialecte véronais très souvent il est très similaire aussi la prononciation l'écriture est très similaire au dialecte véronais*

La conviction du père autour de la similarité linguistique entre l'espagnol et ses variantes sources le conduit à penser que l'enfant comprend ce qu'il dit et, par conséquent, à attribuer la

réticence à parler italien à un schéma de résistance. Chez les enfants adoptés, les schémas de résistance, comme par exemple, le refus explicite de participer à des activités familiales et l'évitement des règles de socialisation, ont déjà été observés comme une manière d'acquiescer un rôle actif dans la vie familiale (Fogle, 2012). Cependant, dans notre étude, les enfants semblent résister aux attentes des parents quant à leurs capacités et à leur volonté d'utiliser la langue des parents dans les interactions familiales. L'extrait (77) montre comment les efforts visant à construire une identité commune impliquent une grande adaptation mutuelle à l'autre.

De même qu'en ce qui concerne la capacité des enfants à apprendre la nouvelle langue, les parents perçoivent autant de spontanéité dans la communication initiale et, lorsqu'on leur pose directement la question, ils ne se souviennent pas de moments particuliers de « blocage » durant la première période :

80. *Carlo : mais peut-être à une occasion dans quel épisode vous pouviez voir que vous n'aviez pas été en mesure de transmettre pleinement ce que vous vouliez dire, cependant, dire que vous avez trouvé des situations vraiment difficiles insurmontables non*

Toutefois, certains épisodes de blocage émergent tout de même spontanément dans leurs récits, ce qui montre comment la non-compréhension des parents peut parfois amener les enfants à des réactions de frustration, voire de rage :

81. *Teresa : seulement une fois qu'il avait besoin de la salle de bain, on ne pouvait pas vraiment comprendre ce dont il avait besoin, puis il est allé prendre ce vocabulaire visuel et il a fait signe ... parce que c'était urgent et il continuait à crier crier*
82. *Nadia : parce qu'il n'est pas encore capable de faire une histoire claire disons alors peut-être qu'il raconte une chose qui s'est passée mais il le dit mal alors vous devez être capable d'interpréter si vous ne pouvez pas interpréter il se fâche*

Ces moments de blocage se déclenchent parfois lors de l'intégration des enfants en dehors de la famille, notamment à l'école :

83. *Simonetta : Sandra a beaucoup souffert, et même si l'espagnol est similaire à l'italien, le problème de la langue est que quand elle est arrivée, elle n'a pas voulu apprendre l'italien, elle est arrivée en juillet et elle a commencé à aller à l'école, et même si elle parlait un tout petit peu ils parlaient très vite et elle est très fière, elle ne voulait pas faire mauvaise impression, en fait, le professeur a dit que pendant les six premiers mois, elle était silencieuse, elle n'a jamais essayé*
84. *Lorenzo : Nous avons découvert avec Belen qui avait suivi la première classe au Chili*

en première année puis nous l'avons mise dans la deuxième année, mais seulement quelques semaines parce qu'elle pleurait elle ne comprenait pas c'était difficile alors nous l'avons retirée

Contrairement à la spontanéité des processus linguistiques et à une bonne prédisposition envers des formes de communication plurilingue décrites par les parents et concernant leurs pratiques à la maison, ils décrivent de nombreux problèmes survenus au moment d'intégrer les enfants à l'école.

L'inclusion scolaire constitue un moment assez difficile pour certains enfants du corpus, surtout en raison de la difficulté à comprendre et à se faire comprendre par les copains et, surtout, par les professeurs qui, d'après les parents, ne semblent pas être toujours équipés des instruments pédagogiques adéquats pour faciliter le passage de l'enfant à son nouvel environnement. Plusieurs parents ont même considéré l'école comme un obstacle à l'inclusion linguistique et sociale de leur enfant parce qu'ils ont jugé que le modèle éducatif proposé était exclusivement axé sur le manque de compétences linguistiques productives de l'enfant, et non sur la mise en valeur de ce qu'il avait déjà acquis, notamment des compétences réceptives développées pendant les premiers mois. De plus, les parents retrouvent souvent chez les professeurs une approche puriste de la langue concentrée sur l'orthographe et la grammaire qui pénalise parfois les phénomènes de transfert linguistique, en les considérant comme des erreurs de langue et non des indices d'acquisition :

85. *Barbara : à l'école une tragédie, mais pas pour lui les difficultés à expliquer aux enseignants la situation et aussi cette chose de la langue sur laquelle j'ai tellement insisté car il a un professeur qui si par exemple il fait une faute d'orthographe lui marque un point de moins il manque toutes les doubles consonnes juste pour le dire*

86. *Nadia : ils l'ont inscrit en première année malgré le fait qu'il avait huit ans et ensuite je suis resté fidèle à mon point de vue et j'ai dit « vous l'inscrivez en deuxième année » et ils ont dit : « nous ne pouvons pas faire cela, il ne parle pas il n'écrit pas »*

Bien que l'école et la rencontre avec les copains et un nouvel entourage aient posé des problèmes au cours du processus d'inclusion sociale de l'enfant, cette étape est aussi décrite comme fondamentale pour l'apprentissage de la langue locale de la part des enfants. En effet, il semble que la rencontre avec le groupe de pairs fonctionne comme un accélérateur du processus d'acquisition linguistique.

6.2.4.2.L'accélération de l'italien et le recul de la langue d'origine

Toutefois, d'après les parents le processus d'acquisition de l'italien conduit les enfants à mettre

de côté la première langue. Cependant, ce dernier phénomène est décrit comme un résultat inattendu et qui suscite beaucoup d'attention de la part des parents lors des entrevues, comme cela est confirmé par la catégorie d'analyse « oubli de la L1 » (Sr 11 ; Oc 28). Dans les exemples suivants, nous pouvons observer que l'oubli de la langue de l'enfant est décrit comme un corollaire de l'expérience adoptive :

87. *Marina : Bien sûr, je suis tellement désolée qu'ils n'aient pas gardé le brésilien, mais cela arrive à tous les enfants adoptés*

A ce sujet, bien que les parents aient mentionné un changement de langage global chez leurs enfants adoptés, leurs déclarations au sujet de ce remplacement linguistique sont souvent associées au terme « malheureusement » qui fonctionne comme un marqueur du mécontentement engendré par la perte de la langue :

88. *Carlo : petit à petit il y a eu non seulement l'utilisation moindre de la langue brésilienne qui malheureusement a disparu je dis « malheureusement » parce que c'est un patrimoine que nous espérons que peut-être il y aura de leur côté nous allons certainement être d'accord sur le désir de se réapproprier cette langue [...] est la langue de leur pays d'origine avec toutes ses expressions qui est aussi une très belle langue très joyeuse très musicale*

Dans notre corpus, les parents considéraient, d'une part, que les enfants devaient s'assimiler pour se sentir bien dans leur peau et, d'un autre côté, ils éprouvaient un sentiment de regret du fait de la potentielle perte de la langue originelle. Cependant, les parents qui étaient explicitement en faveur du maintien de la langue (Nadia, Nicola, Patrizia, Caterina, Lorenzo, Giada, Simonetta, Cristian, Giuseppe, Marina et Carlo) ont déclaré avoir tenté de relancer la connaissance de la langue d'origine de l'enfant dans leurs interactions :

89. *Nicola : je l'ai laissé glisser un mot en russe lorsque nous regardions la télévision, vous savez quand vous êtes là sur le canapé ... « oui, mais qu'a-t-il dit, ah ici » il y avait un dialogue en russe avec des sous-titres « ça m'a échappé » « il a dit le pain blanc »*

Dans ces demandes de production orale, le père demande à l'enfant de fournir des informations linguistiques aux parents. Ceci est contraire aux stratégies communes de traduction identifiées dans les interactions parents-enfants (Döpke, 1992), dans lesquelles ce sont les parents qui assurent une traduction aux enfants. Cette inversion des modèles communs enseignant-apprenant dans les interactions parents-enfants des familles adoptives est probablement opérée par les parents pour exprimer leur appréciation et leur intérêt envers la langue de l'enfant et afin

d'encourager ses capacités linguistiques natives. Toutefois, parfois, les parents décident de ne pas contrarier le refus des enfants de parler cette langue, ce qui s'explique par la volonté de les protéger de leur histoire traumatisante et de leur donner une meilleure stabilité en mettant temporairement de côté leur passé et en leur permettant d'amorcer :

90. *Giorgio : dans l'adoption il y a cet aspect ici que le langage n'est pas seulement un véhicule d'information, mais à l'intérieur il y a aussi l'émotion qu'il y a aussi à l'intérieur de la mémoire il y a aussi dedans et la langue d'origine dans le cas d'un enfant qui a eu de gros problèmes familiaux d'où il vient c'est aussi une manière de ne pas la parler de la mettre un moment de côté c'est un système de ne pas se souvenir de tant de mauvaises choses*

91. *Sergio : alors ils nous ont toujours dit que les enfants adoptés oublient immédiatement leur langue et plus ils l'oublient et c'est vrai parce que ça lui est arrivé aussi « ne vous inquiétez pas dans ce cas », donc c'est déjà après 15 jours qu'ils arrêtent la langue elle se met en veille donc ils écoutent ta langue en effet ce serait presque une erreur de leur parler dans leur langue ils doivent être matures en fait ils la gardent dans un endroit du cerveau*

Le positionnement des parents vis-à-vis de cette perte, qui apparaît dans cette étude, pourrait être considéré comme cohérent avec la théorie de la dialectique relationnelle de Randolph et Holtzman (2013, cf. chapitre 3.3 de la première partie de ce manuscrit). Selon une approche dialectique relationnelle, « les parents et les enfants dans les adoptions transnationales embrassent et identifient leurs différences raciales et ethniques tout en essayant simultanément de construire des identités fondées sur la similitude - c'est-à-dire des identités qui minimisent les différences » (p.76). En toute conformité avec cette théorie, les parents adoptifs de cette étude manifestaient des attitudes divergentes vis-à-vis de la disparition de la langue, car ils estimaient que le changement de langue était tout à la fois nécessaire et inévitable pour le bien-être de l'enfant (Fiorentino, 2017a).

6.2.5. Aujourd'hui : le répertoire familial

Dans la dernière partie de cet entretien, l'enquêteur aborde l'identité linguistique actuelle de l'enfant par le biais de la question suivante : « *actuellement, considérez-vous votre enfant plutôt comme monolingue ou plurilingue ?* » :

AUJOURD'HUI		
Parents- Enfant multilingue ou monolingue	12	16

Parents -Traces de la L1	11	22
Lexique familial	8	11
Parents -Maintien de la L1 - Attitude culturaliste	8	12
Lexique familial	8	11
Parents - Maintien de la L1 - Attitude fonctionnaliste	3	4

Tableau 17. Catégories. *Aujourd'hui*

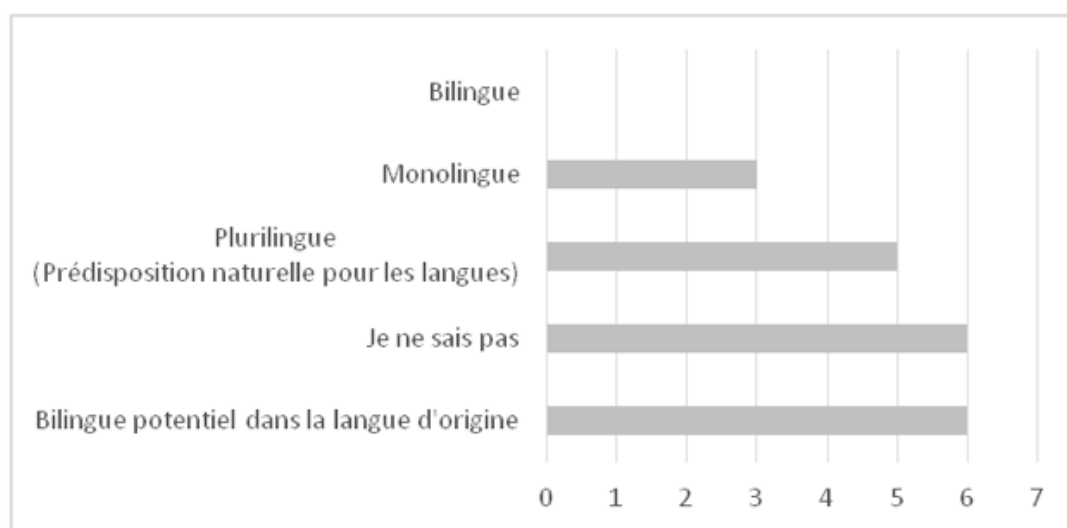


Figure 11. « Actuellement, considérez-vous votre enfant plutôt comme monolingue ou plurilingue ? »

La diversité des réponses suggère que, même si le bilinguisme des enfants serait à écarter, des ouvertures sur le plurilinguisme à l'âge adulte, à des degrés divers, pourraient peut-être, en revanche, être envisagées. Si nous considérons les catégories qui ont émergé des récits, nous voyons que les motivations pour maintenir active la langue d'origine dans le répertoire de l'enfant sont de deux types : culturaliste et fonctionnaliste.

Selon l'approche culturaliste (Sr 8, Oc 12) la langue de l'enfant représenterait un ancrage émotif important de la culture originelle, au cas où à l'avenir il voudrait à nouveau s'en rapprocher :

92. *Nicola : hein je n'en sais rien en attendant, nous conservons toutes les possibilités nous avons dit non il est juste qu'il grandisse en sachant dans quel monde il vit que nous sommes cette culture qui est ici parce que cela fait partie de sa vie mais il est*

juste qu'il ne perde pas contact avec la sienne alors nous essayons de lui donner les outils pour pouvoir un jour puiser aussi dans cette culture

93. *Giada : Nous avons la fille au pair qui est espagnole qui a été ici depuis l'année dernière ainsi en bref nous avons en quelque sorte essayé de récupérer sa langue d'origine*

Certains parents ressentent la responsabilité d'agir en tant que « gardiens » de la langue, au nom de leurs enfants qui ont apparemment décidé de la mettre de côté :

94. *Caterina : je ne me souviens plus du russe qu'eux ils ont vraiment c'est presque comme s'ils l'avaient supprimé je jure et j'étais un peu surprise moi souvent nous plaisantons nous leur disons « vous savez comment dire poulet en russe ? » ils me regardent et oui elle a mangé du poulet pendant six mois*

Dans le récit (94), l'allusion de Caterina au mot russe pour le poulet fait référence aux antécédents familiaux et à leurs premiers moments de vie ensemble. En veillant à ce que la langue de naissance ne disparaisse pas pour de bon, les parents adoptifs rappellent à toute la famille et à eux-mêmes que leur identité repose sur des références multilingues et multiculturelles :

95. *Simonetta : oui disons que [le répertoire familial] est devenu italien le dialecte avec quelques inclusions évidentes de termes espagnols des façons espagnoles de dire quelques mots que nous avons appris quand nous étions au Mexique ou quelque chose qu'a apporté Maria c'est-à-dire qu'il y a des choses, des expressions que, cependant, nous aimons mieux*

Contrairement à la vision culturaliste, selon l'approche fonctionnaliste (Sr 3, Oc 4), la récupération de la langue d'origine et de la condition du bilinguisme constituerait un bénéfice pour l'avenir :

96. *Sergio : je pense que cette langue l'espagnol maintenant nous la regardons d'un point de vue peut-être c'est aussi un capital pour l'avenir donc s'il peut le remettre en mouvement c'est encore mieux*

En dehors de Giada et Lorenzo, qui ont embauché une fille au pair hispanophone et de Nadia et Nicola, qui ont inscrit leur fils dans une École du Patrimoine russe, tous les autres parents ont rapporté que l'entretien de la langue de naissance se limitait à des micro-interventions comme des jeux de mots dans la langue de naissance ou des prêts et des emprunts :

97. *Patrizia : bien sûr je voudrais qu'il veuille reprendre peut-être un cours pour récupérer garder la langue et ensuite je lui dis mais il a essayé de tout supprimer et*

alors je lui demande parfois « comment dites-vous ce mot Maxim en russe, comment on dit ? » et il dit « ah, je ne m'en souviens pas » et je dis « tu ne dis pas koshka chat ? » « ah si koshka, si si koshka » okay et il confirme des choses dont je suis sûre ou « qu'est-ce que cela veut dire, non, excusez-moi, qu'est-ce que cela veut dire ? et grand-père grand-père comment nous avons dit dedyuka (diedushka), non ? » « oui dedyuka ! » ou c'était babyyuka (babushka) ? « Non babyyuka ! » « non babyyuka signifie grand-mère » « ah oui ! »

Cependant, l'utilisation de la langue de l'enfant peut être attribuée à une attitude générale positive à l'égard de celle-ci, mais aussi à un rappel de la nature plurilingue du processus d'adoption.

6.2.6. Récapitulatif partiel

Nous allons porter maintenant notre attention sur les éléments qui assurent la cohérence interne du corpus transversal et à partir desquels nous allons examiner la cohérence externe avec le corpus longitudinal. D'abord, nous avons observé que, dans le cadre interactionnel de ce corpus transversal, les participants, notamment les membres des 10 familles, font référence à un éventail de concepts qui conduisent à l'identification de deux principales lignes directrices caractérisant et orientant le comportement langagier de la majorité des participants. La définition de ces lignes directrices dépend de la rencontre entre les caractéristiques spécifiques des participants avec notre cadre communicatif, à savoir leurs attributs, leurs besoins et leurs objectifs et les idéologies circulant au sein de leur société d'appartenance.

En premier lieu, l'approche de la communication familiale décrite dans notre corpus découle de raisons d'ordre concret. En effet, les intentions communicatives des participants doivent se confronter aux contraintes imposées par leurs propres répertoires linguistiques et par les caractéristiques spécifiques du contexte (e.g. absence d'une langue commune ou *lingua franca* de communication, disponibilité relative de services de médiation linguistique et culturelle). Dans cette vision, nous interprétons les choix linguistiques des parents et des enfants comme la réponse aux défis communicatifs imposés par la diversité linguistique et adaptés aux besoins communicatifs de la famille.

En second lieu, en plus des raisons concrètes, la construction de la communication familiale découle également d'une autre cause : l'inclusion. Nous avons remarqué que, contrairement à d'autres aspects de l'adoption, le comportement langagier des parents adoptifs se développe en l'absence de toute vision claire de la part des spécialistes et professionnels concernant

l'identification de l'approche linguistique qui serait la mieux adaptée, en laissant les parents complètement autonomes. Ce qui ressort de ce corpus c'est la tendance chez les familles adoptives à favoriser la spontanéité des processus linguistiques au lieu de diriger la communication vers des directions préétablies et des normes communicatives. En particulier, nous avons observé que les enfants ne sont que dans très peu de cas sollicités explicitement à la pratique d'une langue ou d'une autre. Dans les cas où les parents encouragent les enfants à apprendre l'italien, c'est souvent dans des conditions qui sont externes à la famille, à savoir l'école où, en général, l'entourage social. Cette tendance à la spontanéité des comportements langagiers est choisie, en fait, pour laisser l'enfant suivre son propre parcours dans cette nouvelle expérience et afin d'éviter que l'imposition d'un nouveau système de règles puisse rendre son adaptation trop chargée. C'est pour cette raison que nous considérons légitime que dans le corpus n'émerge pas l'emploi de stratégies parentales aussi bien définies que dans les études des familles multilingues avec des parents binationaux. Ce que nous retrouvons d'après la narration des parents, c'est une approche communicative, à la place d'une stratégie, que nous pouvons qualifier de « laisser-faire ». Le terme de « laisser-faire » n'a pas à être interprété dans son acception économique libérale, reflétant un ordre naturel spontané d'affrontement entre les différentes forces en présence et menant vers l'absorbement de l'une d'entre elles. Il ne doit pas non plus être interprété comme une approche éducative dépourvue d'incitation positive vers les progrès, mais plutôt comme un style non-directif et débonnaire, contraire au style autoritaire, et qui consiste en laisser le groupe s'organiser seul, et à ne fournir de renseignements que si le groupe les demande (Bouvard et Buisson, 1988). D'ailleurs, dans les familles de notre échantillon le « laisser-faire » ne concerne pas seulement l'enfant, mais il consiste à laisser les interlocuteurs s'exprimer selon les moyens dont ils disposent sur le moment sans insister sur la forme et sur le fond de l'énonciation, en leur laissant la possibilité de s'exprimer et de trouver leur place au sein de la communication au sens large. Selon cette vision, la communication familiale, ne représente pas seulement un espace d'échange de savoirs et de connaissances, mais, plus important, il consiste en un espace de participation et représente une occasion d'organiser cet espace en fonction des exigences expressives de ses membres. Dans cette vision, l'émergence de stratégies linguistiques spontanées met en avant l'effort des parents et des enfants pour créer cette dimension inclusive.

Le cadre communicatif que nous venons de présenter débouche sur des hypothèses concernant la réalité des pratiques verbales des participants à la communication familiale en milieu adoptif. En première instance, nous pouvons affirmer que l'importance accordée à la langue d'origine de l'enfant n'est contredite par aucun des participants enquêtés, mais que sa pratique est considérée par les parents dans les limites des possibilités existantes. Ces limites concernent

surtout la production orale dans la langue de l'enfant qui est décrite, hormis quelques exceptions, comme limitée à de petites conversations routinières. A ce sujet, il existe une différence entre le long et le court terme. Dans le court terme, une réorganisation des espaces communicatifs par accommodation semble s'avérer nécessaire pour favoriser l'adaptation de l'enfant et c'est pendant cette période que les membres de la famille profitent au maximum des compétences linguistiques expressives qu'ils ont acquises dans la langue de l'enfant pour pouvoir communiquer avec lui dans le but de limiter l'impact du changement. Sur le long terme, toutefois, la langue italienne commence à prendre plus d'espace en faveur des croissantes exigences communicatives et d'intégration dans la société du pays d'adoption (e.g. école, famille élargie, pairs). C'est suite à l'élargissement des interactions et des contacts de l'enfant avec la société d'accueil, quelques mois après son arrivée en Italie, que la langue du pays d'origine semble prendre du recul. Bien que ce changement dans le répertoire de l'enfant soit souvent décrit par les parents comme une évolution rapide et intentionnelle de la part de l'enfant lui-même, dans leur narration émerge plutôt l'idée d'une transition linguistique dans laquelle la communication suit des principes de spontanéité et de laisser-faire, qui débouchent à un moment donné sur le démarrage d'une phase d'apprentissage de la nouvelle langue par les enfants.

Dans la description de ce moment de transition entre deux compétences monolingues (de la langue d'origine à la langue des parents), la pratique de l'intercompréhension est décrite comme émergeant spontanément. Puisqu'aucun des enquêtés qui en décrit clairement l'usage (cf. Nadia et Cristian en 75 et 77) ne se réfère à elle en utilisant la définition d'intercompréhension, cela suggère sa réelle existence en tant que phénomène spontané de la langue orale. Cela confirmerait aussi que, avant d'être une approche développée par les linguistes dans le cadre d'un enseignement plurilingue, l'intercompréhension est une propriété intrinsèque des langues et de la communication, exploitée de façon naturelle par les locuteurs au sein d'une interaction multilingue. En ce qui concerne la possibilité pour les parents de s'inter-comprendre, y compris quand la langue de l'enfant n'est pas apparentée à la leur, dans le corpus cette faculté est décrite comme émergeant tout à la fois entre espagnol et italien et entre russe et italien, mais seulement dans le cas où les parents (Nadia et Nicola) avaient des compétences linguistiques intermédiaires, à savoir deux ans de cours linguistique au préalable. A l'inverse, l'intercompréhension entre langues apparentées ne requiert pas de formation linguistique de si longue durée (cf. Cristian et Simonetta, Irene et Giorgio).

A partir de ce récapitulatif nous avons formulé une nouvelle série de questions de recherche qui seront à tester dans la deuxième partie de cet ouvrage au moyen du corpus longitudinal. En particulier nous allons observer :

a) Comment les choix linguistiques des différents participants aux interactions interagissent

à l'intérieur d'un espace communicatif commun et, en particulier, comment les parents adoptifs accommodent leur parler pour créer des conditions communicatives inclusives de l'enfant ;

b) Comment l'intercompréhension intervient-elle dans la phase de transition après la rencontre entre parents et enfant ?

Au niveau descriptif, une observation des données linguistiques pourra déboucher sur une définition du concept d'intercompréhension en ce qui concerne ses usages. En particulier, dans notre corpus, il faudra pouvoir décrire :

- i. Quand il s'agit d'intercompréhension et non d'un autre type de stratégies plurilingues (ex. lorsqu'il n'y a pas trop d'influences d'une langue sur l'autre, voire quand les langues restent bien séparées) ;
 - ii. S'il est possible de retrouver des épisodes d'intercompréhension indépendamment du degré de proximité des langues en présence, notamment si l'intercompréhension est possible aussi bien entre italien et russe qu'entre italien et espagnol.
- c) Pourrions-nous retenir le cas des familles adoptives comme un exemple de contexte de mobilité et d'interculturalité inclusif, suscitant le développement de stratégies linguistiques communicatives aidant les participants à s'insérer graduellement et sans ruptures dans le nouveau tissu social ?

L'observation des pratiques de trois familles adoptives et l'analyse de leur discours à l'oral jettera donc un éclairage sur les questions que nous venons de mentionner, autorisant une estimation plus précise de la construction de l'espace communicatif au sein de cette typologie de communauté multilingue et du rôle opérationnel de la stratégie d'intercompréhension.

6.3. Corpus Longitudinal : l'observation interactionnelle

L'analyse qualitative du récit d'un premier groupe de parents adoptifs a permis d'esquisser les contours d'une transition dans la production langagière de l'enfant ainsi que dans les pratiques et les usages linguistiques familiaux qui l'accompagnent. Nous avons observé que, lors de la première année, et surtout pendant les 4-5 premiers mois ayant suivi l'adoption, la communication entre parents et enfants s'articule autour de la gestion de la langue et de la culture d'origine, comme l'une des composantes de la construction

des relations familiales. Bien que le processus de transition linguistique conduise apparemment vers une situation de monolinguisme (plus ou moins stable), les conditions d'acquisition linguistique de ce groupe d'apprenants peuvent être considérées comme spécifiques à ce dernier.

En effet, comme cela a été présenté dans le troisième chapitre, les conditions auxquelles les enfants adoptifs sont soumis lors du processus d'acculturation visent à ce que leur acquisition linguistique se déroule d'une façon totalement différente de celle d'autres groupes d'apprenants. Nous en résumerons ici les caractéristiques les plus notables, telles que décrites dans notre corpus transversal. Premièrement, il convient de remarquer que les conditions d'acculturation correspondant à des situations menant vers des transformations de l'identité d'origine, intervenant dans le cadre d'un contact culturel hétérogène ou interculturel (Hernandez, 2010, p. 76 dans Fiorentino et Castagne, 2017b), avec le milieu adoptif, résident dans une relation déséquilibrée entre les différentes cultures en présence. Au sein des familles adoptives, les membres de chaque groupe culturel ne sont pas répartis en nombre égal mais, au contraire, la nouvelle communauté familiale se caractérise par la dominance du groupe accueillant. Parents, frères et sœurs adoptifs, ayant une expérience de socialisation préalable dans la culture d'accueil, sont, en fait, censés jouer un rôle plus actif dans l'établissement des pratiques par rapport au nouveau membre.

Bien que la situation de déséquilibre culturel initial soit souvent compensée par un fort sentiment de coopération, ciblant le développement d'une idée d'appartenance familiale qui comprend l'inclusion et la mise en valeur des origines de l'enfant, le niveau linguistique en vient à être affecté. En effet, nous pouvons remarquer que, tout comme pour la culture, l'immersion de l'enfant dans la langue étrangère s'effectue très rapidement. Un enfant adopté passe presque du jour au lendemain d'un environnement plus ou moins monolingue dans sa propre langue à un autre plus ou moins monolingue dans la langue des parents (avec des distinctions dépendant du pays d'origine, plus graduellement dans le cas des adoptions d'enfants venant d'Amérique centrale et du sud, plus soudainement dans celui d'adoptions d'enfants originaires de Russie). Pendant cette transition, les conditions externes se caractérisent ainsi par la diminution rapide de l'input dans la langue maternelle remplacée par une augmentation aussi rapide de l'input dans la langue étrangère. Bien que dépendant de manière générale de la façon dont se déroulent l'adoption et l'inclusion de l'enfant dans le pays d'accueil, la motivation à apprendre la langue étrangère est encouragée par la volonté de créer de nouveaux liens, d'abord avec la famille la plus proche, et ensuite avec les groupes environnants. Selon les témoignages des parents du corpus transversal, cet élan vers l'apprentissage de la langue locale est parfois accompagné de la volonté des enfants de mettre provisoirement de côté leur langue d'origine, ce qui, d'après les parents interviewés, expliquerait les réactions de résistance de certains enfants dès qu'il s'agit de parler avec les locuteurs natifs, une fois qu'ils se retrouvent dans le pays d'adoption. Cette réaction de résistance à parler la langue d'origine est observée par Fogle (2012) lors des interactions parents-enfants et est attribuée, dans son étude, à l'attitude puriste des enfants russophones envers les

diverses façons d'apprendre la langue maternelle parlée par les parents. Cependant, dans notre corpus d'entretien, ce phénomène est aussi décrit concernant des locuteurs natifs, ce qui laisse penser aux parents que les enfants ont la volonté de mettre en veille aussi bien leur langue que leur culture d'origine, considérées comme un ancrage à leur histoire passée (théorie du traumatisme lié à la langue d'origine). Par conséquent, à la différence de ce que certains parents avaient initialement imaginé et de ce qui peut arriver dans les familles multilingues non-adoptives, il ressort de notre première phase exploratoire que la réalisation d'un état de bilinguisme chez l'enfant adopté s'avère difficile à réaliser en l'absence d'un input externe dans la langue d'origine. Parfois amplifiée, selon les parents, par la volonté de l'enfant d'assimiler pleinement son nouveau mode de vie, l'érosion, bien que partielle ou seulement temporaire, de la langue d'origine est un résultat difficile à inverser, à moins que cette langue soit maintenue dans le cadre des interactions quotidiennes (comme dans le cas, potentiel, où l'un des deux parents adoptifs est un locuteur natif). Par conséquent, lorsque l'on se référera à l'acquisition linguistique des trois enfants adoptés de notre corpus d'observation longitudinale, il faudra garder à l'esprit que ce processus linguistique relève d'un cadre marqué par le bilinguisme soustractif, se caractérisant par une vitesse d'acquisition de la langue étrangère accélérée par l'immersion presque exclusive de l'enfant dans la communauté linguistique d'accueil et par l'absence d'une communauté qui contrebalance l'érosion de la langue primaire.

Cela dit, bien que l'on puisse certainement relever une dominance linguistique lors du processus d'acculturation au milieu adoptif et que le résultat sur le long terme de cette dominance évolue vers le monolinguisme, à court terme, le rôle des enfants adoptés par rapport à leur propre transition linguistique et culturelle est réexaminé par des études récentes portant sur des enfants plus âgés (Fogle, 2012). En effet, si la transition linguistique des enfants adoptés avant l'âge de 2 ans est connue pour être relativement rapide, Glennen (2014) constate que l'on en sait moins sur le processus de transition des enfants adoptés à un âge plus avancé (p. 188). Par conséquent, le maintien de l'expression en langue maternelle, qui vient rapidement s'estomper chez les enfants plus petits, peut devenir une variable qu'il s'agit de prendre en compte dans le processus d'acculturation et de socialisation linguistique des enfants plus âgés comme le sont ceux de notre enquête. Les études portant sur la socialisation linguistique au milieu multilingue montrent que les pratiques linguistiques, ainsi que l'acquisition du langage, le rôle de l'enfant et la nature de l'environnement linguistique, sont censés faire l'objet de la médiation des parents (De Houwer, 1999). Ghimenton souligne que l'enfant s'approprie des structures du langage non seulement grâce « au repérage des unités et des patrons récurrents », mais aussi par « l'expérience linguistique et sociale, induite par les interactions auxquelles il participe avec les membres de son entourage proche » (p. 213). Les études récentes menées justement sur les processus de socialisation linguistique au sein des familles adoptives (cf. Fogle, 2012) ont démontré que le comportement des enfants et leur positionnement par rapport aux pratiques et idéologies des parents peuvent apporter des changements durables à la communication familiale.

Dans cette étude, nous formulons l'hypothèse, par rapport à la question générale de recherche présentée dans le quatrième chapitre que, malgré leur relatif pouvoir de contrepoids, la contribution des enfants adoptés à un âge plus avancé, peut avoir des effets sur leur socialisation et sur l'environnement linguistique pendant la première période suivant l'adoption. Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur l'étude de l'environnement langagier de trois familles adoptives, les Arduini, les Bosco et les Giuliani. Dans le cas des Arduini et des Giuliani, le corpus longitudinal de 8 et 17 heures pour chaque famille a été recueilli à l'occasion d'interactions presque toujours enregistrées au domicile de la famille au Chili, où ils s'étaient rendus pour rencontrer leurs deux enfants, Luis et Juan, âgés de 6 et 8 ans au moment des enregistrements. Ces deux familles sont restées environ 60 jours au Chili, comme cela avait été convenu avec les autorités locales. Dans le cas des Bosco, le corpus de 4 heures a été recueilli à l'occasion d'interactions toujours enregistrées au domicile de la famille en Italie, alors que la famille venait de rentrer de Russie après son troisième et dernier voyage. Il convient de remarquer que les membres de la famille, notamment la mère, le père et d'éventuels frères et sœurs, constituent les seuls interlocuteurs des enfants de notre corpus, ainsi que leur principal (et presque unique) environnement langagier. Une telle configuration n'est guère spécifique à notre enquête, mais reflète plutôt la réalité de ce genre d'échantillon. La famille constitue, sans distinction d'âge, l'environnement principal et unique pour les enfants adoptés pendant les premières semaines suivant leur adoption et le modèle permettant le développement de nouvelles compétences linguistiques, interactionnelles et sociales. Dans cette description, nous allons considérer la communauté des familles adoptives du début, selon les termes donnés par George Lüdi, comme possédant une culture communicative incluant une forte acceptation des modes de parler plurilingue (Lüdi, 2007, p. 176).

L'analyse de chaque famille sera organisée en trois étapes.

En premier lieu, la description portera sur la participation à la communication des membres de la famille en termes quantitatifs (nombre et longueur moyenne des tours de parole) et qualitatifs (choix linguistiques). En ce qui concerne la définition d'un énoncé, Dewaele (2000) rappelle que trois critères sont disponibles à cette fin, c'est-à-dire les critères prosodique, syntaxique et sémantique. Selon le critère choisi, le linguiste a recours à différents indices comme à la variation du schéma intonatif basé sur la fréquence fondamentale de l'énoncé (cf. Scotton, 1974 in Dewaele, 2000), à la distribution des pauses en tant que marqueurs de la structure syntaxique des énoncés sous-jacente à l'activité énonciative du locuteur (cf. Scotton, 1974 in Dewaele, 2000) ou à l'indépendance sémantique des morphèmes des énoncés. Cependant, une identification incontestable des frontières de l'énoncé semble être difficile à imaginer, surtout dans la pluralité des contextes d'interaction orale considérés. Cette identification semble alors plutôt ressortir d'une combinaison des trois critères susmentionnés, qui est recherchée, en dernière instance, par le chercheur dans le cadre de sa propre étude et qui n'a jamais l'ambition d'avoir de valeur absolue (Dewaele, 2000). Dans le cadre spécifique de l'acquisition d'une langue étrangère, la mesure de

la longueur moyenne de l'énoncé (désormais LME) représenterait pour les linguistes « une mesure objective qui leur permettrait d'identifier le stade de développement du système linguistique de l'apprenant » dans la mesure où l'on pourrait imaginer que « l'apprenant plus avancé produirait des énoncés plus longs et que le développement de son IL [interlangue] se ferait à peu près comme celui de sa langue maternelle » (Dewaele, 2000, p. 20). Bien que la LME constitue un instrument utile pour mesurer l'acquisition du langage, aussi bien que le reflet de l'acquisition des nouvelles connaissances dans le langage (Brown, 1973 in Dewaele, 2000), certains linguistes ont remarqué que cet indice peut également exprimer d'autres conditions, telles que le temps de préparation et planification du locuteur préalables à l'activité d'énonciation (Crookes, 1989), le bon fonctionnement de la mémoire du travail (Paradis, 1997), aussi bien que la formalité ou l'informalité de la situation interactionnelle. Selon ces différentes variables, au sein de l'énonciation d'un même individu la LME ne peut pas être considérée comme ayant une évolution linéaire ni une présence stable, mais elle « peut varier synchroniquement selon le contexte tant dans la langue maternelle que dans l'IL » (Dewaele, 2000, p. 23).

Dans notre étude, la mesure de la LME dans l'activité d'énonciation des participants aux interactions vise à donner une image de l'organisation de l'espace participatif au sein de la communication des trois groupes considérés. Nous avons estimé que la participation de l'enfant aux interactions enregistrées, mesurée par sa « présence énonciative », refléterait son inclusion familiale, aussi bien que le développement d'un rôle actif dans le nouveau contexte. Nous avons calculé la longueur des énoncés présents dans les trois corpus, représentant quasiment l'intégralité des interactions des participants, selon la formule illustrée ci-dessous, notamment en divisant le nombre d'occurrences de chaque participant par le nombre de leurs énoncés :

$$\text{Longueur moyenne d'énoncé} = \frac{N^{\circ} \text{ Mots}}{N^{\circ} \text{ Tours}}$$

En ce qui concerne les critères de segmentation, nous nous sommes appuyée sur la contribution de Brown (1973), pour pouvoir définir clairement ce que nous considérons comme un mot (e.g. la répétition d'un même mot immédiatement après sa première occurrence) et ce qu'il ne fallait pas considérer comme tel (e.g. faux départs et amorces de phrase). En revanche, nous avons adapté certains critères à notre cas de figure. A titre d'exemple, nous mentionnerons l'usage très récurrent dans notre corpus d'interjections telles que « eh ? », en guise de demandes de répétitions lorsque l'interlocuteur ne parvient pas à comprendre le sens de l'énoncé précédent. Dans les trois familles, de telles interventions métacommunicatives émergent souvent dans des énoncés monosyllabiques qui, à différents degrés, caractérisent l'énonciation de l'ensemble des participants. Etant donné le cadre communicatif linguistiquement restrictif qui caractérise les interactions de notre corpus, nous avons considéré que ces expressions, bien que minimales, devaient être considérées comme des mots à part entière dans l'ensemble du corpus. En effet, en l'absence de

moyens expressifs plus pertinents dans la langue de l'autre, de telles interventions méta-communicatives revêtent une importance particulière, d'autant plus qu'elles jouent un rôle important dans la mise en place de la réparation de l'énonciation, visant à rétablir l'accord sur le contenu du message aussi dans un cadre de communication par le biais de l'intercompréhension. Nous les avons donc incluses dans le calcul des mots et dans l'identification de la longueur moyenne des énoncés des locuteurs.

Après avoir évalué l'apport de chaque membre au niveau quantitatif, nous passerons à l'analyse des choix linguistiques des trois familles qui ont été analysées par rapport aux quatre options d'usage dont les locuteurs disposaient lors des échanges familiaux pour se faire comprendre dans des situations d'interaction avec leurs enfants ayant des répertoires linguistiques différents :

- Le locuteur parle dans sa propre langue en essayant de se faire comprendre, ce qui se traduit par des énoncés dans la langue source des parents et de l'enfant (selon le modèle *intercompréhensif*) ;
- Le locuteur puise dans le répertoire linguistique de l'interlocuteur avec des « incursions » lexicales plus ou moins consciencées opérées afin de rendre le message plus proche de la compréhension du message (*mélange codique*).
- Le locuteur parle dans la langue de l'interlocuteur pour faciliter la communication, ce qui se traduit par des énoncés en espagnol/russe de la part des parents et en italien */interlangue* pour l'enfant (*alternance codique*) ;

L'analyse des choix linguistiques des membres de la famille demeure complémentaire du choix des stratégies communicatives. Il est en fait vraisemblable que les participants à une communication multilingue, avant de s'interroger sur la manière de communiquer avec leur interlocuteur, évaluent, plus ou moins consciemment, quelles sont les possibilités dont ils disposent. En ce qui concerne le point a., il faut constater que pour une large majorité des participants aux interactions, au départ, la communication relève d'un cadre d'intercompréhension spontanée (potentielle), i.e. tous les participants ne peuvent que s'appuyer sur une compréhension intuitive et impromptue de la langue de l'interlocuteur car aucun d'eux ne maîtrise suffisamment bien cette langue pour pouvoir s'y exprimer aisément. Cependant, si nous considérons attentivement la situation de départ de chaque participant, nous remarquons d'importantes divergences. En effet, par rapport à leurs possibilités communicatives, les trois familles se situent le long d'un continuum : d'un côté, la famille qui dispose du plus faible nombre de ressources linguistiques est sûrement la famille Bosco, dont aucun membre ne maîtrise la langue de l'autre lors des enregistrements. En revanche, de l'autre côté, les Giuliani constituent le groupe qui dispose du plus grand nombre de connaissances linguistiques, en particulier dans la langue espagnole, qui est connue et maîtrisée à un niveau

intermédiaire par deux membres sur quatre. Les Arduini se situent quelque part entre les deux groupes, car, alors que les parents ne connaissent pas l'espagnol et n'ont pas suivi de formation linguistique préalable, Josefina, la petite sœur d'origine bolivienne, est capable de faire preuve d'une maîtrise de la langue espagnole qui lui est suffisante pour maintenir des petites conversations avec son frère. Par conséquent, nous pouvons affirmer que, même si dans tous les cas il ne s'agit pas d'une compétence avancée dans la langue de l'interlocuteur, dans trois cas sur onze la communication relève d'un cadre d'intercompréhension acquise, i.e. dans lequel les participants peuvent s'appuyer sur leur connaissance de la langue de l'interlocuteur pour pouvoir s'exprimer.

Nous pouvons donc résumer le cadre linguistique des membres des quatre familles dans le tableau qui suit :

PARTICIPANT	FAMILLE	RELATION AVEC L'ENFANT	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE VS INTERCOMPREHENSION ACQUISE
MARIANNA	BOSCO	MERE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
PAOLO	BOSCO	PERE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
SASHA	BOSCO	ENFANT ADOPTE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
LAURA	ARDUINI	MERE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
GIOVANNI	ARDUINI	PERE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
LUIS	ARDUINI	ENFANT ADOPTE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
JOSEFINA	ARDUINI	SOEUR	INTERCOMPREHENSION ACQUISE

ELSA	GIULIANI	MERE	INTERCOMPREHENSION ACQUISE
JACOPO	GIULIANI	FRERE	INTERCOMPREHENSION ACQUISE
ALESSIO	GIULIANI	PERE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE
JUAN	GIULIANI	ENFANT ADOPTE	INTERCOMPREHENSION SPONTANEE

Figure 12. Cadre linguistique des participants aux interactions

En ce qui concerne le point c., nous ferons référence au phénomène décrit en utilisant l'expression, empruntée à la théorie du contact linguistique, *mélange codique*, aussi appelée l'alternance codique « intraphrasale », le « code-mixing » ou l'énonciation « mixtilingue » (Poplack, 1980 ; Berruto, 1990). Généralement, l'alternance codique suppose « un choix entre deux ou plusieurs langues du répertoire verbal » et « s'opère au sein de l'interaction entre des individus partageant, à des degrés divers, au moins deux langues » (Gumperz, 1982 et Heller, 1988a dans Ghimenton, 2008, p. 146). Le mélange codique, en particulier, se produit quand deux ou plusieurs langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase (Anciaux, 2010, p. 1-2) comme le résultat d'un contact plus ou moins continu entre les locuteurs de ces langues. Eu égard au sujet de cette thèse, l'alternance sera prise en compte uniquement en tant que phénomène sporadique qui s'en tient au niveau de la *parole*, sans presque jamais avoir de répercussions sur celui de la *langue* des participants. En effet, dans cette étude, les phénomènes linguistiques résultant des contacts entre locuteurs ne seront pris en compte que pour décrire la gamme des stratégies interactionnelles utilisées par la mère, le père et le cas échéant, le frère/ la sœur, pour faire aboutir la conversation avec l'enfant ayant un répertoire linguistique différent. Par rapport au phénomène décrit en b., notamment en ce qui concerne l'influence de la langue italienne sur la langue de l'enfant, nous sommes obligés de procéder à une distinction par rapport à la classification que nous venons d'exposer. Si l'on considère la condition linguistique de l'enfant dans un cadre de socialisation comme celui de nos études de cas, il est naturel de penser que la langue de ces trois enfants, étant pour leur part dans une démarche d'apprentissage, subit une évolution différente de celle des parents. Le contact que Luis, Sasha et Juan ont avec l'italien débouchera naturellement sur des formes d'*interlangue* qui les conduira vers une compétence progressive avancée de l'italien en tant que langue majoritaire, comme l'ont déclaré leurs parents lors de la discussion concernant le changement de langue. La notion d'*interlangue*, proposée par

Selinker (1972), renvoie au *système linguistique productif* qu'un locuteur apprenant constitue en guise de variété intermédiaire entre sa propre langue maternelle – ou langue source – et la langue étrangère, la langue cible de son processus d'apprentissage. L'interlangue est ainsi conçue par Selinker comme un système linguistique séparé de la langue source et de la langue cible et constitué par les résultats observables des efforts que les locuteurs font en tant qu'apprenants d'une variété linguistique donnée. En effet, ce système apparaît lorsque, au début de son étude d'une seconde langue, l'apprenant en vient à concentrer son attention sur une norme de la langue qu'il essaye de reproduire dans ses phrases (Selinker, 1972, p. 213). À la lumière de la définition de ce concept, il faut s'attendre à ce que la phase de transition linguistique, décrite par les parents du corpus transversal, implique en termes développementaux le démarrage d'une variété d'interlangue chez les enfants. Cependant, étant donné la spécificité de la transition linguistique chez les enfants adoptés, évoquée au début de ce chapitre, il nous semble prudent de prévoir au moins deux cas de figure :

- a. Un démarrage rapide de l'acquisition linguistique chez les enfants, en lien avec certains des témoignages recueillis durant la première phase transversale de cette recherche, impliquant déjà les prémices d'une phase d'interlangue pendant les deux premiers mois de notre observation.
- b. Un démarrage plus lent de l'acquisition linguistique chez les enfants, associé à une phase de négociation linguistique impliquant la présence de la langue de l'enfant dans l'interaction avec les parents.

En raison de la complexité du cadre de référence il est également plus prudent de mettre cette question de côté pour y revenir plus tard dans l'analyse. En tout cas, il nous apparaît clairement que la communication, aussi bien que la transition linguistique de l'enfant, doit être observée dans son évolution temporelle afin de vérifier s'il y a des changements à court terme.

En deuxième lieu, nous allons ainsi nous intéresser de plus près à la transition linguistique esquissée dans la première partie de cette recherche, telle qu'elle apparaît dans les interactions des participants et dans leur choix de stratégies communicatives. Nous allons en particulier vérifier si et comment la description que font les parents de la pratique de l'intercompréhension dans le corpus transversal (cf. Ex. 77 *nous nous comprenions parce qu'elle lui parlait en espagnol et lui il parlait italien*) est bien réalisée par les parents et les enfants du corpus longitudinal. Dans notre corpus, l'intercompréhension ou l'*alternance interphrase* est à distinguer du mélange codique ou de l'*alternance intraphrasale*, dans la mesure où les parents, la sœur et le fils font alterner les deux codes en interaction, sans qu'un code influence majoritairement l'autre. Dans notre analyse, nous avons considéré tous les échanges comme relevant d'un cadre classique d'intercompréhension, ou notamment « toute suite d'interventions (deux, trois ou plus) sous la dépendance

d'une seule et même *intervention* initiative » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 p. 61), du type LOCUTEUR A – LANGUE A / LOCUTEUR B – LANGUE B, la langue A et la langue B correspondant à la langue maternelle des locuteurs en présence. Lors d'un échange en intercompréhension les participants, comme Laura, demeurent généralement fidèles à leur choix linguistique et ne font pas d'alternance interphrase ni de mélange linguistique.

Nous avons étudié l'intercompréhension comme émergeant dans un nombre plus ou moins restreint d'échanges qui sont distribués plus ou moins diffusément dans le corpus. Pour chaque jour d'enregistrement nous avons calculé le nombre d'échanges encodés en tant qu'« intercompréhension » et celui de tours impliqués dans chaque échange, à partir de cela nous avons calculé les proportions de la présence de l'intercompréhension dans les interactions des membres de la famille. La pratique de l'intercompréhension sera observée à la loupe afin d'en déduire dans quelles conditions elle est utilisée. Nous allons également observer si l'intercompréhension peut se réaliser dans un cadre de contact entre langues non apparentées et non voisines comme l'italien et le russe. Le succès de l'intercompréhension peut dépendre tout autant de la transparence entre les deux langues en interaction, que de la maîtrise de l'interlocuteur dans la langue de l'autre (Blees et ten Thije, 2015). Toutefois, comme nous venons de le voir, notre recherche se situe entre un cadre d'intercompréhension spontanée et acquise.

En troisième lieu, nous nous sommes également concentrée sur les stratégies communicatives adoptées par les locuteurs pour résoudre d'éventuels désalignements, en général pour pouvoir atteindre une cohésion communicative dans la pratique de l'intercompréhension, notamment dans le cas où l'adoption du principe classique « chacun parle sa langue » ne donnera pas suite à une compréhension immédiate. Bien qu'au départ l'analyse ait été centrée sur la présence du modèle classique d'intercompréhension que nous venons de décrire, après une observation attentive des données interactionnelles, nous avons jugé qu'une considération plus large du phénomène intercompréhensif aurait été nécessaire. En effet, à la différence de ce qui se passe dans une communication endolingue (cf. Lüdi, 2010 « entre membres d'une communauté de pratique possédant des répertoires congruents », p. 16) dans une communication asymétrique de type exolingue-plurilingue, parvenir à un accord sur le contenu de la conversation peut prendre plus de temps et éventuellement entraîner des problèmes dans la communication qui sont engendrés par la divergence des répertoires linguistiques des locuteurs, aussi bien que par la divergence entre leurs systèmes de références culturelles. Dans un cadre de communication exolingue, et notamment d'intercompréhension, comme celle entre les membres de nos études de cas, différents auteurs soulignent qu'il faut s'attendre à des actions de monitoring linguistique plus fréquentes à cause des différences entre les langues de communication et du mode asymétrique (Blees et ten Thije, 2015, p. 9). Des ajustements réciproques de la part des parlants ont effectivement été souvent observés dans ce type de communication, de même que le recours fréquent à la langue de l'interlocuteur, à des occurrences

d'alternance codique intraphrasale (Bahtina, 2013), et à des demandes de clarification permettant d'obtenir un plus haut niveau de compréhension (Zeevaert, 2004 ; Beerkens, 2010). Les études d'analyse conversationnelle (Schlegoff, 1979), ont montré que les requêtes de clarification sont fréquentes dans la production orale des participants à des échanges oraux afin de signaler et de résoudre un problème de réception. Dans la troisième partie de l'analyse nous montrerons que, dans une pratique comme celle de l'intercompréhension, une cohésion accrue peut être achevée au moyen de certains modes de communication plurilingue intégrés au principe classique de l'intercompréhension dans lequel chaque locuteur s'en tient à la pratique d'une seule langue, tels qu'alternance codique et mélange codique.

Nous allons maintenant passer en revue la communication des trois familles, en considérant les trois aspects que nous venons de présenter et qui visent à donner une image de la manière dont les participants aux interactions ont organisé leur espace communicatif y compris celui de l'enfant.

6.3.1. Les Arduini

L'enquêteur de notre équipe a rencontré Laura, la mère des Arduini, pour la première fois en Italie, en mai 2016 pour s'entendre avec elle concernant le déroulement de l'expérience. La totalité des enregistrements a eu lieu à Santiago du Chili, entre mai et juillet 2016, lors du séjour de 60 jours que la famille a fait au Chili avec l'enfant, suite à son adoption. Plus précisément, les enregistrements correspondent à des extraits de la communication familiale pendant la première période de contact des parents avec l'enfant à Santiago du Chili, où celui-ci vivait avant de rencontrer ses parents (Tableau 5).

Les enregistrements ont été en partie réalisés en l'absence du chercheur, qui allait de temps en temps rendre visite à la famille pour suivre ses progrès avec l'enfant et afin de vérifier qu'il n'y avait pas de problèmes avec les enregistrements. Etant donné que la relation avec les Valente s'est toujours avérée très amicale et que Luis s'est montré à l'aise en présence du chercheur, les parents nous ont parfois incluse dans l'organisation de certaines activités, tout à la fois à leur domicile et à l'extérieur, aux alentours de la ville.

Le quotidien des Arduini durant les premières semaines s'est toujours déroulé de façon régulière et homogène, comme les psychologues le leur avaient conseillé, afin de ne pas perturber l'esprit du petit garçon qui devait s'habituer progressivement à son nouvel environnement, basé sur des petites règles et habitudes, qui étaient tout à fait différentes de celles qu'il était habitué à suivre à l'orphelinat (e.g. manger avec les autres et apprendre à respecter les règles). Quand nous nous rendions chez eux, Laura, la mère, était souvent occupée tout à la fois à préparer la cuisine et à faire le ménage, mais dès que le chercheur arrivait, elle avait vraiment hâte de lui raconter les progrès de l'enfant, du fait qu'elle percevait cet entretien

comme une contribution à la recherche et aussi comme une façon de partager certains doutes autour de l'évolution linguistique de Luis et de ses progrès en italien. Laura était souvent engagée avec Luis dans des activités didactiques, au moyen de livres en espagnol qui aidaient les parents à comprendre le niveau que Luis avait acquis à l'école et également à créer de petites interactions autour de la langue italienne. Giovanni, le père, habitué en Italie à être très occupé par son travail, cherchait à pratiquer des activités à l'extérieur. Le matin et le soir, il sortait souvent avec Josefina pour aller faire les courses ou acheter du pain frais. Hormis cela, il était aussi engagé avec Luis dans des activités de jeu libre ou de cartes et lui prodiguait les soins quotidiens (e.g. lui faire prendre sa douche, lui apprendre à se brosser les dents, à attacher ses lacets de chaussures). Les deux parents étaient également engagés avec leur première fille, Josefina et celle-ci, bien que toujours très disciplinée et coopérative, devait, à son tour, faire face aux gros changements que représentaient l'intégration de ce nouveau membre de la famille et les souvenirs que lui évoquait l'histoire de son frère. Dans l'ensemble, la famille s'est montrée tout au long de notre observation, très coopérative et extrêmement concentrée sur l'aboutissement de son objectif, même si, vers la fin, les parents se sentaient très fatigués du fait de leur éloignement de leur famille vivant en Italie et par les défis liés à la procédure administrative. En effet, en ce qui concerne les obligations légales pour l'adoption de Luis, l'organisme intermédiaire avait confié la procédure à la personne référente au Chili qui s'était chargée d'accompagner les parents dans les Institutions en charge de l'enfant (au Tribunal, aux bureaux publics pour la validation des documents, à l'ambassade chilienne pour le passeport) au cours des 60 jours de séjour des Arduini au Chili. Toutefois, la procédure d'adoption, connaissant souvent des retards, crée du stress qui, cumulé à celui de la rencontre avec l'enfant et de la vie dans un pays différent du sien, rend l'expérience d'adoption, vers la fin, assez fatigante.

6.3.2. Les Bosco

Nous avons rencontré Marianna, la mère des Arduini, pour la première fois en Italie, en septembre 2016 pour nous entendre sur le déroulement de l'expérience. La totalité des enregistrements a eu lieu à Vérone, alors que la famille était rentrée en Italie le 29 juillet 2016, après le troisième voyage des parents en Russie. Les enregistrements correspondent à des extraits enregistrés par les parents de leur communication familiale en septembre et novembre 2016, à savoir le deuxième et le quatrième mois de contact des parents avec l'enfant. La totalité des enregistrements ont été réalisés par les parents en l'absence du chercheur et deux séances de contrôle ont été faites au début et au milieu pour vérifier qu'il n'y avait pas de problèmes avec les enregistrements (Tableau 7).

En septembre, Sasha n'avait pas encore commencé à aller à l'école et il restait à la maison avec Marianna, pendant que le père, Paolo, allait au travail et rentrait dans l'après-midi. Les enregistrements, correspondent par conséquent souvent à des conversations entre Marianna et Sasha, mais les parents ont

aussi pris soin d'enregistrer des moments à deux avec l'enfant et le père et d'autres à trois. Comme nous le verrons dans l'analyse, cela s'est avéré particulièrement important dans le corpus des Bosco, puisque les deux parents engagent avec l'enfant des activités différentes qui débouchent généralement sur des comportements langagiers hétérogènes de la part de Sasha. Sasha est un enfant très actif et déterminé, ce qui apparaît aussi dans les enregistrements qui consistent en des activités ludiques et didactiques prédéfinies, comme dessiner et compléter des livres pour enfants, auxquelles il ne semble jamais se soustraire, mais, au contraire, participe avec enthousiasme. Dans la première tranche d'enregistrement, l'entourage familial qui émerge dans les conversations est exclusivement constitué du père et de la mère, alors que pendant la seconde tranche, en novembre figurent des commentaires de Marianna, Paolo et Sasha, ainsi que des activités à l'extérieur, à l'école ou chez les grands-parents. Durant la seconde tranche d'enregistrement, en novembre, l'enfant avait déjà commencé à se rendre à la crèche, ce qui ressort clairement des sujets de discussion engagés par la mère lors de la communication avec l'enfant.

Les éléments de différence entre le corpus des Bosco et ceux des Arduini et Giuliani sont suffisants pour que l'on puisse s'attendre à des conséquences linguistiques distinctes tout à la fois pour ce qui est des parents et de l'enfant. En considérant que la distance typologique entre l'italien et le russe s'avère supérieure à celle entre l'italien et l'espagnol, nous pouvons émettre l'hypothèse que Sasha pourrait avoir rencontré davantage de difficultés à comprendre et parler la langue de ses parents. Cependant, hormis la routine assez structurée en termes d'activités chez les Bosco, le fait que Sasha, à la différence de Luis et Juan, était déjà installé en Italie depuis un mois au moment de l'observation et ait déjà commencé à aller à l'école lors de la seconde tranche d'enregistrement, avait pu l'exposer à un input linguistique plus abondant et varié, en contrebalançant les difficultés avec l'italien. Cette dernière condition extérieure laisse penser que, en dépit de la distance entre l'italien et le russe, son stade linguistique en italien aurait même pu être plus avancé que celui des deux autres enfants, dont l'environnement linguistique se résumait exclusivement aux membres les plus proches de la famille, qui, entre autres, étaient plongés dans l'environnement linguistique de l'enfant. Cependant, il convient de faire remarquer que c'est surtout durant la première tranche d'enregistrement que l'enfant avait des contacts seulement sporadiques avec des personnes autres que ses propres parents, ce qui fait que son environnement linguistique pendant la première période ressemble beaucoup à celui des deux autres enfants. Finalement, nous avons considéré que, en dépit de ces éléments, les différences entre le contact linguistique entre locuteurs de langues apparentées (les Arduini et le Bosco) et locuteurs de langues non apparentées (les Bosco) seraient assez intéressantes à observer et nous avons finalement décidé d'inclure cette famille dans le corpus d'observation, en tenant compte au cas par cas de ses particularités.

6.3.3. Les Giuliani

En juillet 2017, nous avons rencontré Elsa, Alessio et Jacopo, à savoir la mère, le père et le fils aîné de la famille Giuliani en Italie, avant leur départ pour le Chili, prévu le 8 septembre 2017.

Notre prise de contact a eu lieu en deux phases : une première fois à l'Agence intermédiaire *Fondazioni Patrizia Nidoli* à Vérone et une seconde chez la famille afin de nous entendre sur le déroulement de l'expérience et d'échanger un peu à propos de leur future expérience au Chili. Du fait que la famille Giuliani nous avait été présentée par Laura, la mère des Valente, qui leur avait déjà parlé de notre recherche, Elsa et Alessio connaissaient déjà les étapes à suivre et étaient désireux de nous aider. En effet, ils se sont montrés, tout de suite, très disponibles pour participer à notre observation, qu'ils ont eux aussi considérée comme une opportunité de partager avec d'autres personnes ce qu'ils étaient en train de vivre. Il convient de signaler que leur grande ouverture et curiosité envers le sujet de notre recherche, qui ont caractérisé jusqu'à présent l'attitude des parents Giuliani, s'avèrent très exceptionnelles, étant donné le caractère sensible des situations envisagées dans l'expérience adoptive.

La totalité des enregistrements a eu lieu entre septembre et novembre 2017 (Tableau 9), lors du séjour de 67 jours que la famille a fait au Chili avec l'enfant, et plus particulièrement dans les villes de Temuco, où l'enfant résidait avant de rencontrer sa famille et de Santiago du Chili, où la famille s'est installée un mois après son arrivée au Chili pour compléter les démarches administratives nécessaires afin de formaliser l'adoption. Une fois arrivée au Chili, la chercheuse est allée rencontrer la famille d'abord à Temuco et ensuite à Santiago du Chili où elle a partagé certains moments de vie avec les différents membres de la famille afin de pouvoir se faire une idée de la manière dont ils avaient organisé leur quotidien. Cependant, les enregistrements ont toujours été réalisés en l'absence de la chercheuse, de façon autonome et à l'intérieur de la maison.

De même que pour les deux autres familles, les enregistrements des Giuliani, correspondent à des extraits de la communication familiale, cependant, il convient de mentionner que, dès les premiers instants, la routine des Giuliani est apparue comme très différente de celle des deux autres familles. En premier lieu, contrairement aux parents Arduini, qui ont préféré reproduire des routines fixes, pour mieux gérer l'adaptation de l'enfant à son nouveau contexte, les parents Giuliani ont pour leur part considéré que le fait de vivre l'expérience au Chili comme un véritable voyage pour toute la famille pourrait contribuer à créer une atmosphère plus détendue tout à la fois pour eux, pour leur fils aîné et pour l'enfant. De plus, ils avaient à l'esprit, dès le début, l'idée de laisser à leur enfant de bons souvenirs de son pays d'origine, qu'il n'avait pas eu l'occasion de visiter au préalable, lors des premières années de sa vie. De ce fait, le quotidien des membres de la famille Giuliani, qui tiraient aussi parti de leur expérience de Scouts en Italie, comprenait beaucoup d'excursions, de visites en ville et d'activités de loisirs et de folklore (e.g. cinéma, dîners à l'extérieur, musées). Une autre différence avec les deux autres familles concerne le rôle des deux parents

au sein du couple familial : d'après les enregistrements, Elsa et Alessio étaient assez interchangeables, tout à la fois dans les activités ménagères (eg. la cuisine) et dans celles de jeux avec les enfants. Ceci dit, il émerge dans les styles des deux parents une différence liée aux genres d'activités. La mère, tout comme chez les Arduini, apparaît en effet comme le parent davantage attentif à l'apprentissage linguistique de l'enfant, tandis que le père emploie de son côté avec son fils un style davantage orienté vers le jeu et l'interaction libre.

Les deux parents se montraient également très attentifs à l'égard de leur premier fils, Jacopo, et essayaient de ne pas le priver de l'attention dont il avait besoin. Jacopo est un adolescent de 13 ans, très patient et attaché à ses parents et, pendant l'observation, il interagit avec son petit frère de façon très active et disponible, en mettant à sa disposition ses connaissances scolaires de la langue espagnole. Tout comme dans le cas des Arduini, la famille Giuliani a fait face à l'expérience de l'adoption et de la mobilité de façon très proactive, y compris pendant des moments de difficultés qui, tout comme chez les Arduini, ont été liés au retour en Italie et aux procédures administratives qui, dans la grande majorité des cas, mettent à l'épreuve la résistance des familles, d'autant plus qu'elles coïncident avec la fin du séjour.

Après avoir esquissé les traits de la vie quotidienne des trois familles, ainsi que les éléments qui caractérisent leurs interactions au quotidien, nous allons montrer comment se présente la communication de ses membres lors de leur première période de vie commune, après la rencontre. Nous allons d'abord analyser les choix linguistiques que les différents membres ont opérés à partir de leurs ressources linguistiques et ce n'est qu'ensuite que nous allons vérifier également, en ce qui concerne la communication de cette famille, la présence de modes de communications plurilingues, tels que l'intercompréhension. Enfin, nous allons observer comment d'éventuels troubles de la communication ont émergé et la manière dont les membres de la famille les ont gérés.

6.3.4. La participation des participants aux interactions

Dans notre étude, l'analyse de la participation des différents participants aux interactions vise à esquisser les contours de l'espace communicatif dans les trois scénarios familiaux, en d'autres termes, la manière dont il est réparti entre les membres, quel est le rôle attribué à l'enfant et dans quelle mesure la diversité des répertoires linguistiques des parents et des enfants a un impact sur la distribution des tours de parole. Dans cette partie, la « présence énonciative » de l'enfant et de sa famille seront observés sous deux angles : quantitatif, à savoir combien de fois ils participent et qualitatif, au moyen de quelle langue. Au niveau quantitatif, la première observation sur la base des données concerne la distribution des tours de parole parmi les participants à la communication familiale. Comme cela est illustré par les Figures 13-14-15, la communication familiale dans les trois scénarios est assez orientée vers la participation de l'enfant qui

figure toujours parmi les locuteurs les plus loquaces. En effet, les tours de Juan et de Sasha s'écartent de plus de 10% de l'énonciation des parents, alors que ce n'est pas le cas de Luis dont la communication demeure néanmoins presque au même niveau que celle de la mère, Laura :

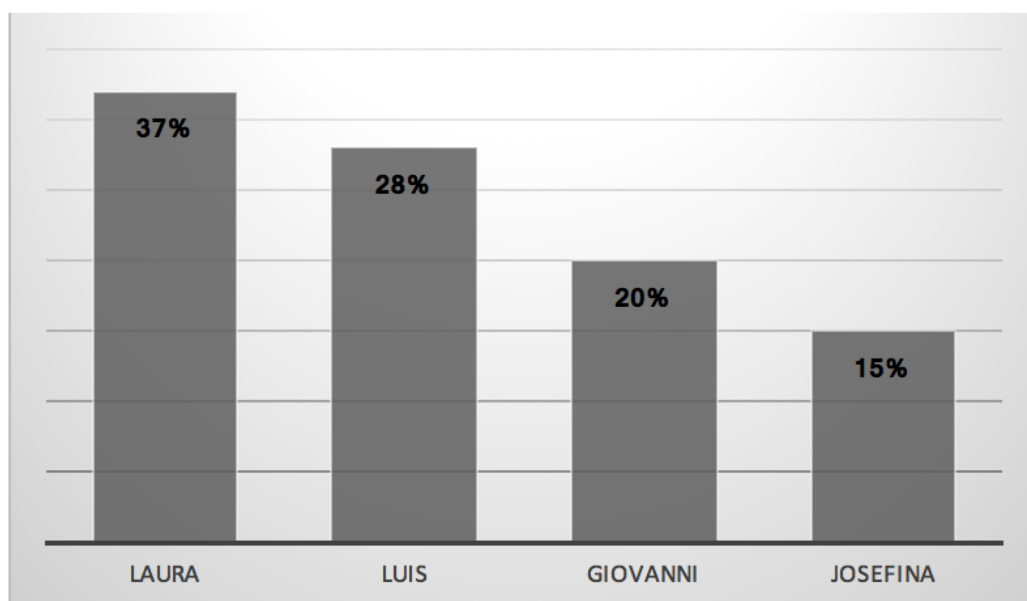


Figure 13. Arduini. Participation des membres de la famille à la communication familiale

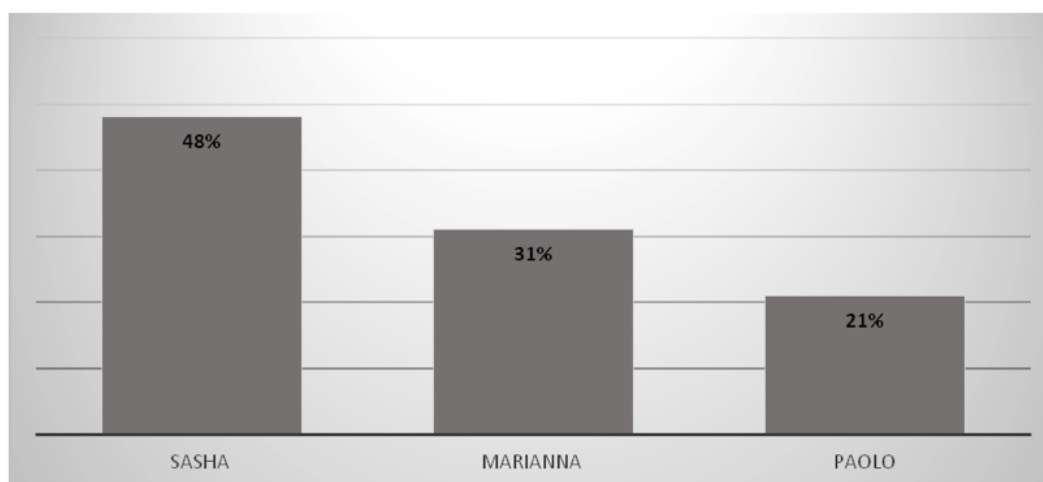


Figure 14. Bosco. Participation des membres de la famille à la communication familiale

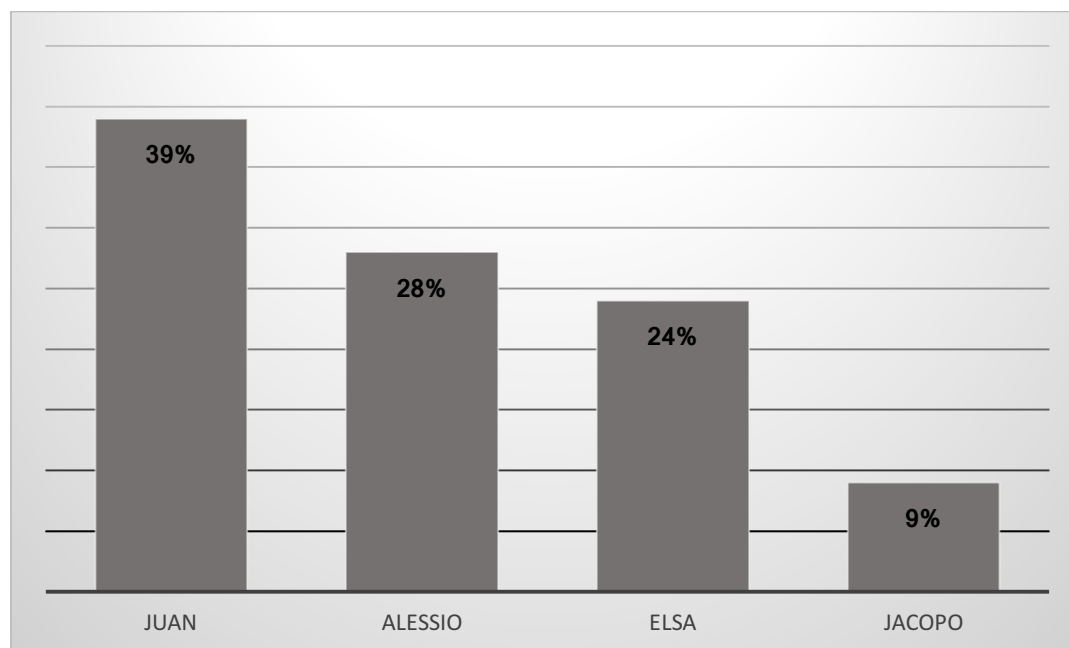


Figure 15. Giuliani. Participation des membres de la famille à la communication familiale

Les trois couples de parents, tout à la fois dans un cadre d'interaction à quatre et d'interaction à trois, participent entre 21% et 37 % à la totalité des interactions, Paolo étant le parent qui participe le moins et Laura celui qui participe le plus. La différence entre mères et pères n'est pas homogène, car si chez les Arduini et les Bosco ce sont les deux mères qui interagissent le plus avec l'enfant, chez les Giuliani c'est plutôt le père. En ce qui concerne le frère de Juan, et la sœur de Luis, leur participation reste quantitativement plus périphérique que celle des parents, surtout en ce qui concerne Jacopo. Cela indique que, durant cette première période, les liens qui se développent en premier lieu sont ceux entre enfants et parents, qui représentent le premier contact qui donne accès à l'enfant à son nouvel environnement familial.

Pour pouvoir analyser le mieux possible la participation des participants à la communication familiale, en plus de calculer le taux de participation au moyen du nombre de tours de parole, l'analyse quantitative de la longueur moyenne de leurs énoncés (LME) permet d'intégrer la réflexion sur la dimension participative :

	LME	LME de la mère	LME du père	LME de la sœur/du frère

Luis (fam. Arduini)	2,9	6	5	4
Sasha (fam. Bosco)	5	5	4	/
Juan (fam. Giuliani)	4,1	3,7	4,7	4,3

Tableau 18. Indice de la longueur moyenne des énoncés des enfants par rapport à ceux des autres membres de la famille

Dans ces données, il n’y a pas de différence particulière entre l’extension des énoncés des participants, dont la longueur est attestée par un nombre de mots qui est assez homogène au sein de chaque famille. Le seul cas qui s’éloigne légèrement de cette considération est celui de Luis, dont la participation est généralement moins significative par rapport à celle des autres membres de la famille, ainsi que des deux autres enfants (cf. aussi le nombre de tours de Luis dans la Figure 13) même si elle se rapproche en termes de taille des énoncés de la participation de sa sœur (LME = 4). En ce qui concerne les parents, il convient de remarquer qu’il existe des corrélations positives entre le nombre de tours de parole des participants et leur longueur. Le parent dont les énoncés sont les plus longs est Laura qui est aussi celle parmi les parents dont le nombre d’énoncés dépasse celui des autres parents et de son enfant (Figure 13). A l’inverse, le parent le moins loquace est Elsa, la mère des Giuliani, dont la contribution à la communication familiale est plus limitée tout à la fois en termes de nombre de tours (même si elle se montre tout de même plus présente que son fils Jacopo) et de longueur (3,7 mots par énoncé). En ce qui concerne la production des trois enfants, si l’on considère la longueur standard des énoncés des enfants non-adoptés du même âge, qui est généralement de 4,57 mots par énoncé (Rice *et al.*, 2010), nous pouvons alors constater que la diversité linguistique ne semble pas avoir d’impact négatif sur le poids de leur participation aux interactions, puisque non seulement ils participent presque à égalité avec les adultes en ce qui concerne la longueur de leurs énoncés, mais ils prennent aussi part à la communication avec un nombre majeur d’énoncés. Ces dernières données confirmeraient que la communication familiale des familles considérées est assez centrée sur la participation de l’enfant. Cependant, l’analyse quantitative de la participation à la communication familiale par le biais du nombre et de la longueur des tours de parole ne s’avère pas suffisante pour définir sa qualité, qui découle également du choix

de la langue. En effet, à égalité de présence énonciative, il est intéressant de faire remarquer la manière dont les participants ont abouti à ce résultat à partir des ressources linguistiques qu'ils avaient à leur disposition, tout à la fois dans un cadre de langues apparentées et dans celui de langues non apparentées.

6.3.4.1. Choix linguistiques dans un cadre de langues apparentées

Par rapport aux choix linguistiques, il convient de constater que dans le cadre de langues apparentées, c'est-à-dire dans la communication familiale des familles Arduini et Giuliani, le choix de la langue maternelle représente la première option pour l'ensemble des participants, comme l'a confirmé une analyse séparée des choix linguistiques des membres de la famille illustrée par les Tableaux 19 et 20 :

	Luis (% de son énonciation)	Giovanni (% de son énonciation)	Laura (% de son énonciation)	Josefina (% de son énonciation)
Interlangue	8%	0	0	0
Mélange codique	8%	19%	6%	10%
Tours en espagnol	70%	8%	2%	26%
Tours en italien	14%	73%	92%	64%

Tableau 19. Arduini. Pourcentage de tours mélangés, en espagnol et en italien

	Juan (% de son énonciation)	Alessio (% de son énonciation)	Elsa (% de son énonciation)	Jacopo (% de son énonciation)
Interlangue	0	0	0	0
Mélange codique	2%	10%	15%	13%
Tours en espagnol	97%	9%	14%	22%
Tours en italien	1%	81%	71%	65%

Tableau 20. Giuliani. Pourcentage de tours mélangés, en espagnol et en italien

En ce qui concerne les parents, tous les membres ne recourent cependant pas à la première langue au même degré. Laura est celle qui utilise presque entièrement l'italien en tant que langue de la communication avec l'enfant (92%), très peu la langue de l'enfant (2%) et est celle qui mélange le plus rarement les deux langues (6%). Au sein de sa famille, par conséquent, l'effort accommodatif en langue espagnole relève

plutôt des choix linguistiques des deux autres membres italophones. Dans la famille Giuliani, en ce qui concerne le choix de la langue, le véritable effort accommodatif est presque entièrement représenté par le choix des parents et du frère. En effet, à différents degrés, père, mère et frère ont recours à la langue espagnole pour communiquer avec Juan. Il convient de rappeler qu'Elsa et Jacopo avaient des compétences préalables en espagnol avant l'adoption de Juan, la preuve en est que l'espagnol vient de temps en temps les aider au fil de la conversation et représente 14% de l'énonciation d'Elsa et jusqu'à 22% de celle de Jacopo. Il convient de mettre en avant le comportement de Jacopo et de Josefina, qui font de la langue espagnole un usage dont les proportions dépassent celles des parents. Tout autant que Jacopo et bien que l'italien demeure la langue majoritaire de ses échanges, parmi les membres italophones de la famille, Josefina est celle qui utilise le moins l'italien et le plus la langue espagnole, tout à la fois en mélange codique (10%), mais surtout dans des tours entièrement en espagnol (26%). L'usage de l'espagnol de la part de Jacopo s'explique par ses connaissances scolaires, tandis que l'usage de cette langue par Josefina, âgée de 10 ans pendant l'observation, correspond au redémarrage de cette langue, dont la petite fille avait une compétence embryonnaire à l'époque de son adoption à l'âge de deux ans. Bien que cet usage soit particulièrement marqué dans la production de Jacopo et de Josefina, nous pouvons observer que généralement la langue espagnole fait partie des choix linguistiques de tous les membres italophones (dans le tableau ci-dessous nous avons considéré le recours au mélange codique et à la langue espagnole comme l'exploitation d'une compétence en langue étrangère au même titre, même s'il s'agit de phénomènes différents) :

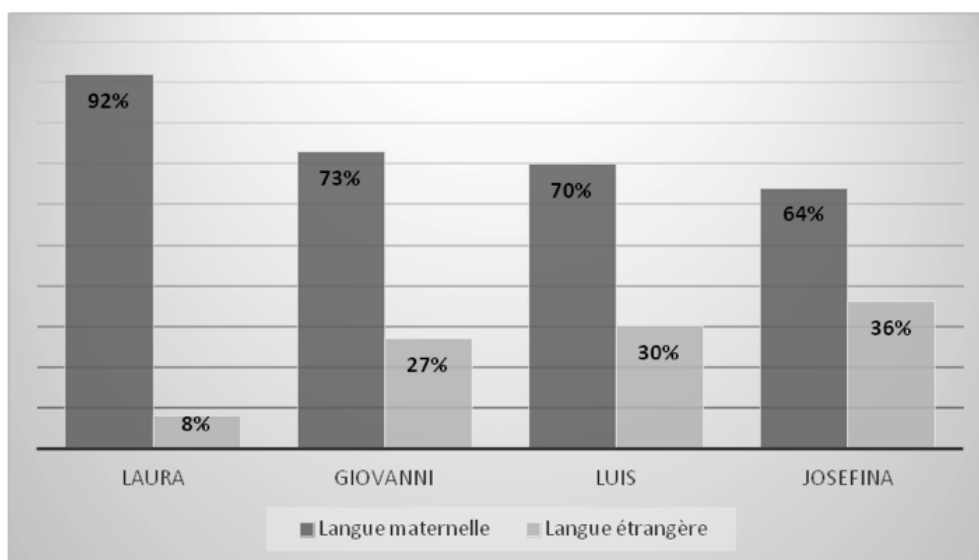


Figure 16. Arduini. Pourcentage de tours en langue maternelle et en langue étrangère

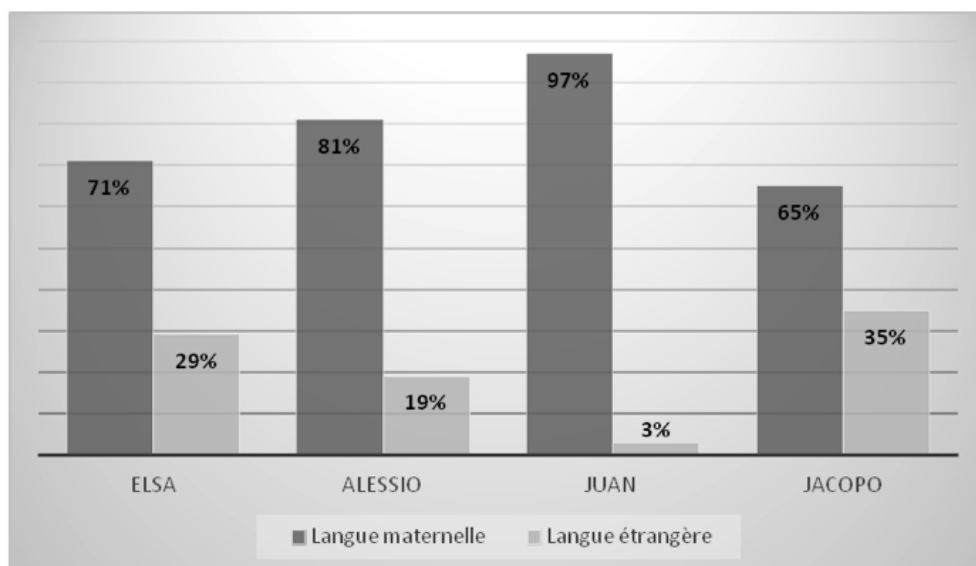


Figure 17. Giuliani. Pourcentage de tours en langue maternelle et en langue étrangère

En ce qui concerne les enfants, celui qui a le plus recours à sa langue maternelle est Juan, qui non seulement priorise cette langue tout au long de notre observation, mais n'introduit pas non plus davantage la langue étrangère dans ses énoncés. En effet, aucune trace d'interlangue n'a été retrouvée dans son activité d'énonciation à l'oral, ce qui montre que pendant l'ensemble des trois mois Juan est demeuré sur une compétence productive monolingue. On peut également émettre des considérations très similaires pour Luis, qui a toutefois commencé à explorer son usage de la langue italienne pendant l'observation pour 14% dans des tours monolingues et à 8% dans des tours mélangés et en interlangue.

6.3.4.2. Choix linguistiques dans un cadre de langues non apparentées

Bien que le choix de la langue maternelle par les participants aux interactions familiales, soit confirmé dans un cadre de langues apparentées, dans le corpus des Bosco, l'expression en langue maternelle représente la première option des parents, mais pas de l'enfant comme illustré par le Tableau 21 :

	Sasha (% de son énonciation)	Paolo (% de son énonciation)	Marianna (% de son énonciation)
Interlangue	42%	0	0
Mélange codique	11%	0	1%
Tours en russe	1%	0	0
Tours en italien	46%	100%	99%

Tableau 21. Bosco. Pourcentage de tours mélangés, en russe et en italiens

Comme et plus que la mère des Arduini, Marianna et Paolo s'appuient exclusivement sur leur langue maternelle, l'italien, pour communiquer avec Sasha. Cependant, force est de constater que, contrairement aux choix linguistiques de Luis et de Juan et bien que le temps écoulé depuis sa rencontre avec ses parents soit presque le même que celui écoulé depuis la rencontre entre les deux autres enfants et leurs parents, dans sa production orale l'enfant des Bosco, Sasha, n'a presque plus recours à des énoncés en langue maternelle pour communiquer avec ses parents. En effet, l'énonciation en russe représente à peine 1% de la production orale de Sasha (contre 70% de la langue espagnole dans le cas de Luis et 97% dans celui de Juan). Bien que ce fait semble frappant, surtout étant donné le peu de temps écoulé depuis l'adoption de Sasha (à peu près un mois avant le premier enregistrement), diverses explications pourraient être avancées. D'abord, il est possible que le changement rapide d'environnement linguistique ait poussé l'enfant à mettre de côté la langue russe et à démarrer son acquisition de la langue étrangère. Cependant, et comme nous l'avions anticipé, pendant le premier mois d'enregistrement, Sasha passait encore la plupart de son temps à la maison avec ses parents et il n'avait que des contacts sporadiques avec son entourage familial élargi, de façon très similaire à Luis et Juan. Pourtant, le comportement langagier de Sasha à l'égard de la langue russe demeure très différent du comportement des deux enfants à l'égard de l'espagnol, ce qui nous conduit à une seconde hypothèse prudente. Comme il a été souligné, dans notre étude, la communication entre les membres des familles adoptives relève majoritairement d'un cadre d'intercompréhension spontanée, où notamment la compréhension réciproque se fonde sur un système de transparence entre langues en présence (et non sur des compétences acquises dans la langue de l'autre). La seule possibilité dont les membres de la famille disposent donc est représentée par les similarités lexicales, phonétiques, syntaxiques existant entre les langues et que les participants à l'interaction saisissent de manière intuitive. Dans le cas des Arduini, la proximité des deux langues en présence fournit un ancrage permettant à tous les participants de recourir largement à la langue maternelle, tout autant qu'à des formes d'hybridation linguistique, comme le mélange codique. Dans le cas des Bosco, en revanche, le choix linguistique s'avère plus limité, car les transparences entre italien et russe à l'oral sont réduites. Une autre hypothèse pouvant expliquer la disparition de la langue russe serait donc que, après avoir constaté que les parents ne le comprennent plus dès qu'il s'exprime dans une langue différente de la leur, l'enfant pourrait avoir cessé de l'utiliser en lui préférant l'italien. En effet, comme cela est illustré dans la Figure 18, l'analyse des tours montre que, un mois après son arrivée en Italie, Sasha utilise déjà en guise d'unique moyen expressif des énoncés en italien (46%), ou une variété apprenante de cette langue (42%), qui comprend des énoncés encore mélangés avec la langue maternelle (11%) :

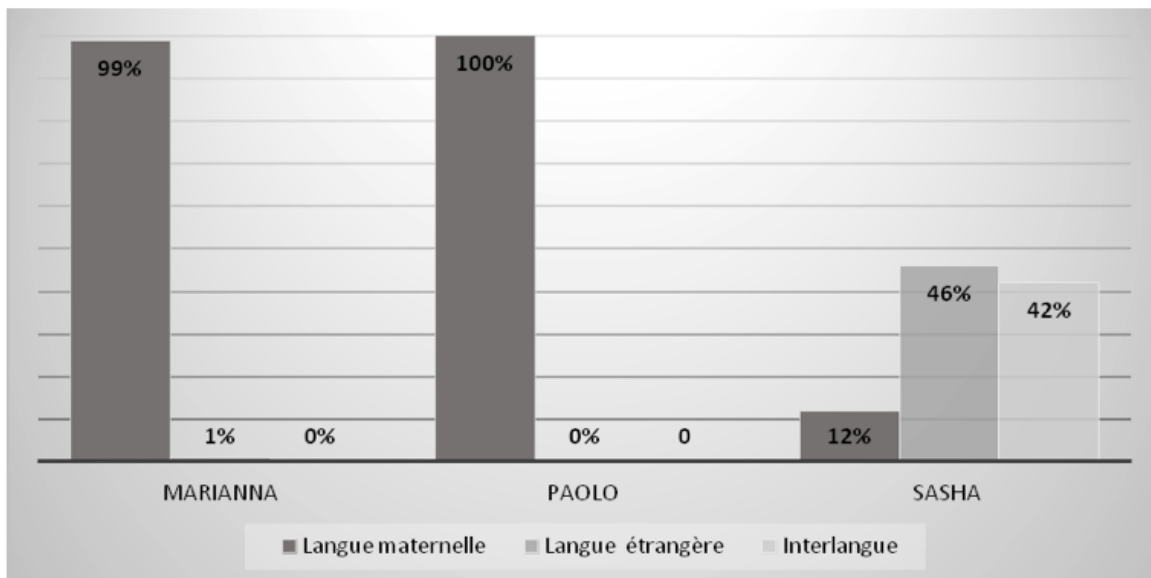


Figure 18. Bosco. Pourcentage de tours en langue maternelle et en langue étrangère

Dans l'ensemble, la langue d'origine de Sasha, ne disparaît pourtant pas entièrement des interactions entre les membres de la famille Bosco et le mélange que Sasha opère entre italien et russe dévoile le dispositif bilingue sous-jacent à son activité d'énonciation et requiert notre attention. La présence de la langue maternelle est réduite à a) des phénomènes de mélange codique qui ne sont présents que dans l'énonciation de Sasha (11%), dans une proportion similaire par rapport à la production de Luis (8%) et b) des phénomènes de transfert que cette langue applique sur la variété apprenante de l'italien, mise en place par l'enfant avec un pourcentage important (42%), surtout par rapport à Luis (8%) et à Juan (0%). Bien que cette thèse n'ait pas pour but d'opérer une analyse détaillée des phénomènes de mélange codique présents dans notre corpus, nous avons considéré que la description de l'usage que Sasha fait de son répertoire linguistique aidera à comprendre la relation entre ses usages et le mode de communication familiale.

Ces résultats exigent une remarque générale. Que l'enfant n'utilise plus sa langue maternelle pour communiquer avec son entourage, comme dans le cas des Bosco, ou qu'il l'utilise encore, comme dans celui des Arduini et des Giuliani, le contexte exolingue constitue quoi qu'il en soit une contrainte. Pour autant, il est possible d'affirmer que, au niveau de sa contribution à la communication, la participation de l'enfant ne semble pas affectée outre mesure par le fait que les participants à cette communication ne parlent pas sa langue maternelle.

Dans les prochains paragraphes, nous allons comprendre quels sont les débouchés linguistiques, tout à la fois sur le plan de l'interaction et sur celui du contact des langues, d'un cadre communicatif comme celui que nous venons de décrire.

6.3.5. La pratique de l'intercompréhension spontanée

A partir des choix linguistiques des participants, nous allons voir si et dans quelle mesure, la possibilité de s'intercomprendre à partir de répertoires divergents, tout en parlant la langue source, peut émerger spontanément dans le cadre de langues apparentées (espagnol-italien), tout autant que dans celui de langues non-apparentées (russe-italien) et la manière dont les participants organisent leurs choix linguistiques au sein de la communication familiale selon des principes d'asymétrie communicative. Comme nous le verrons par la suite, l'intercompréhension représente l'une des options communicatives possibles, mais constitue aussi un véritable pivot dans la transition linguistique des familles adoptives pendant les premières étapes de la connaissance. En effet, il est logique d'imaginer qu'en l'absence de connaissances linguistiques préalables à mobiliser, les individus essaient d'abord de communiquer en utilisant leur langue source à différents degrés. L'intercompréhension émerge comme l'une des possibilités offertes par la proximité des langues et sur laquelle les locuteurs bâtissent leur communication. Toutefois, dans notre corpus, le principe classique de l'intercompréhension ne représente pas l'intégralité des interactions, raison pour laquelle l'analyse qui suit se penchera également sur les solutions alternatives qui sont mises en place par les locuteurs au cas où le principe de « chacun parle sa langue » ne pourrait pas s'appliquer.

Nous allons donc commencer par décrire les cas de réussite de la communication par intercompréhension.

6.3.5.1. La pratique de l'intercompréhension entre langues apparentées

Comme nous l'avons observé auparavant, lorsqu'ils se sont rendus au Chili, les parents Arduini et Giuliani ne maîtrisaient pas suffisamment la langue de l'enfant (ni pour sa part l'enfant la langue des parents) pour pouvoir s'exprimer avec lui dans cette langue.

Comme ils nous l'ont expliqué eux-mêmes avant de partir pour le Chili, lors de notre première rencontre, les parents Arduini n'avaient suivi aucun cours de langue espagnole, ce principalement pour des raisons de temps. Toutefois, bénéficiant de l'expérience précédente avec Josefina (qui avait 4 ans de moins que Luis, au moment de son adoption), et avec son entourage en Bolivie, ils comptaient utiliser une forme de communication fondée sur un principe intuitif, qu'ils ne savaient pas dénommer, et qu'ils verbalisaient de la manière suivante : *Nous allons lui parler en italien et lui, il va nous parler en espagnol* et que l'on appelle communément, l'intercompréhension. Il convient donc de remarquer, ainsi que cela a déjà émergé dans d'autres recherches (Moñino, 1995), que pour cette famille l'intercompréhension était déjà perçue au préalable par les parents comme un état de fait, *spontané, relativement stable* (Jamet, 2010, p. 105). Il convient également d'attirer l'attention sur l'importance empirique de l'expérience précédente de mobilité

qui a prouvé à ces parents la possibilité de s'exprimer par le biais de l'intercompréhension. Contrairement aux Arduini, les membres de la famille Giuliani n'avaient aucune expérience préalable avec d'autres contextes de communication multilingue familiale, mais ils pouvaient compter sur un répertoire familial linguistique moins restrictif et notamment sur les compétences linguistiques d'Elsa et de Jacopo en espagnol. En tenant compte du fait que les points de départ respectifs et les représentations de la manière de gérer la communication familiale variaient, nous avons constaté que l'ample recours de ces parents à leur langue maternelle débouche souvent sur des échanges en intercompréhension.

Au sein de ces deux familles nous n'avons pas observé les mêmes proportions d'usage de ce mode : les tours encodés comme faisant partie d'un échange en intercompréhension représentent 22% dans le corpus des Arduini et 30% de celui des Giuliani. Par rapport à la fréquence à laquelle chaque participant communique en intercompréhension dans les deux familles, les usages des parents et des enfants ne se diffusent pas de la même manière :

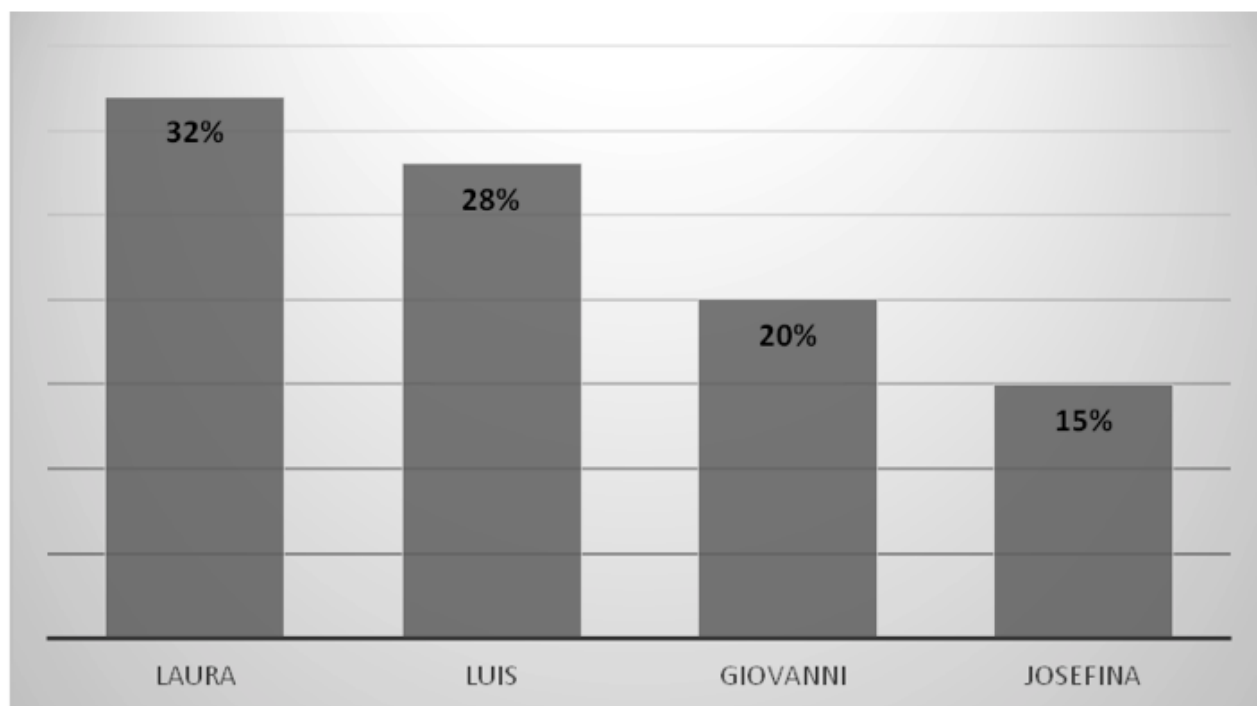


Figure 19. Arduini. Pourcentage de tours en intercompréhension dans l'énonciation de chaque membre

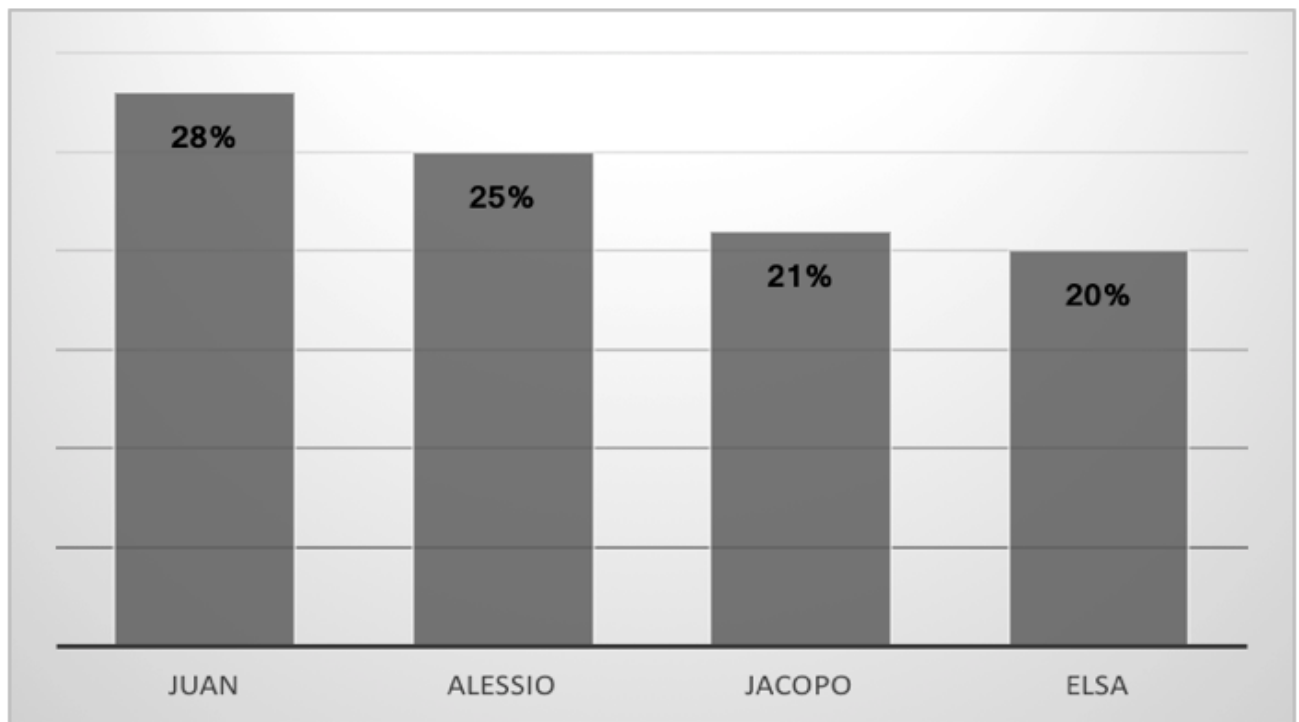


Figure 20. Giuliani. Pourcentage de tours en intercompréhension dans l'énonciation de chaque membre

Comme on pouvait s'y attendre, dans leurs choix linguistiques les participants qui ont le plus recours à l'intercompréhension sont ceux qui s'appuient le plus sur leur langue maternelle respective afin de communiquer, à savoir Laura et Luis, d'un côté et Alessio et Juan de l'autre. Toutefois ce mode de communication est également adopté par les autres participants dans des proportions similaires.

Nous constatons que, même si la qualité de l'expression est contrainte par des limites linguistiques, la communication est souvent menée jusqu'au bout par le biais de l'intercompréhension, grâce à une bonne réceptivité à l'égard de la langue de l'interlocuteur, tout en conservant l'expression en langue source :

98. Giovanni : ha sempre il dito in bocca

Il suce son pouce tout le temps

Luis: **no papà de esto no**

non papà pas de ceci non

Giovanni : no? avevo visto che avevi il dito in bocca

non ? J'avais vu que tu suçais ton pouce dans la bouche

Luis : **cuando** (/quando) ?

quand?

Giovanni : ho sbagliato mi io ho sbagliato

je me suis trompé c'est moi qui me suis trompé

Laura : quando te gà domandà quando avea el dito in boca

quand il t'a demandé c'est quand il suçait le pouce

Giovanni : adesso quando s'è svegliato va bene non ti preoccupare

là maintenant quand il s'est réveillé c'est bien ne t'inquiète pas

Dans l'observation des différents extraits de la communication familiale, nous avons analysé la mise en œuvre de l'intercompréhension selon les principaux points qui caractérisent et favorisent son emploi, tels que nous les avons annoncés dans la partie théorique de cette étude.

En premier lieu, dans cette partie théorique, nous avons défini les concessions que les participants font sur le plan de la compréhension comme des exemples d'approximation. En faisant référence aux études les plus marquantes sur l'adoption de l'intercompréhension à l'écrit (Blanche-Benveniste, 2007), nous avons défini l'approximation en tant que stratégie cognitive, qui permet de saisir le message général de l'interlocuteur, sans se noyer dans le contenu spécifique, en évitant ainsi une rupture de la communication. Dans notre corpus d'interactions orales, la démarche d'approximation consiste à établir un seuil minimal de compréhension pour éviter d'éventuelles impasses. L'idée qui ressort de la communication des participants aux interactions familiales est que, même si le sens originel de la phrase n'est pas retenu à cent pour cent, et dans la mesure où la compréhension globale est atteinte, il n'est pas nécessaire de trop s'attarder sur le fond du message, comme l'illustre l'attitude de la mère dans l'extrait suivant :

99. Laura : prima termini il latte poi chiami la nonna

d'abord tu termines le lait et ensuite tu appelles grand-mère

Luis : **yo mama**

moi maman

Laura : chiami tu però prima finisci il latte

c'est toi qui appelles mais avant tu termines le lait

Luis: **no Josefina ya mama no la Josefina**

pas Josefina ok maman pas Josefina

Laura : vuoi chiamarla tu ?

tu veux l'appeler toi ?

Luis : **sí yo solo solo**

oui moi tout seul tout seul

Laura : va ben chiami tu va ben tu solo chiami tu la nonna poi la Josefina
chiama un altro giorno

*c'est bien toi tu appelles tout seul toi tu appelles grand-mère plus tard
Josefina l'appellera un autre jour*

Luis: **sí ya hermana**

oui c'est bien sœur

Josefina : sì

oui

Luis : **ya**

ok

Dans cet exemple les locuteurs mènent à bien leur échange qui reçoit la validation finale de Luis au moyen d'un signal d'agrément exprimé par l'interjection orale « ya », qui dans la variété espagnole du Chili indique l'accord autour de ce qui a été discuté dans la conversation qui précède. Hormis les mots directement transparents (e.g. it. *termini*, es. *terminas*, fr. *termine* ; es. *yo*, it. *io*, fr. *je*) et ceux semi-transparents (e.g. it. *chiami*, es. *llamas*, fr. *appelles*), la réussite de l'échange semble être fondée sur des concessions que les participants font sur le plan de la compréhension. En effet, il convient de noter que la condition que Laura impose à l'enfant pour pouvoir appeler sa grand-mère, celle de terminer son lait (« *d'abord tu termines le lait et ensuite tu appelles grand-mère* »), semble passer inaperçue de Luis qui insiste plutôt sur le fait qu'il veut appeler sa grand-mère sans ingérences de la part de sa sœur (« *solo* ») comme l'enfant le reformule à plusieurs reprises (« *yo mama* », « *no Josefina ya mama no la Josefina* », « *yo solo solo* »). On retrouve la même orientation vers la compréhension globale du message dans la participation des enfants à la communication :

100. Juan : **la bajo yo no más así abajo así no más**

je vais le descendre [le tabouret] moi ainsi en bas comme ça pas plus

Elsa : eh si

mais oui

Juan : **así la voy a bajar uh casi me caigo**

ainsi je le descends ah j'ai failli tomber

- Alessio : se cadi ti fai male rido
si tu tombes tu te fais mal je vais rigoler
- Juan : **que me caigo me caigo me caigo**
je ne vais pas tomber pas tomber pas tomber
- Elsa : a Verona se dise se cadi e la mamma t'aveva avvertito te le ciapi anca
à Vérone on dit si tu tombes et la maman t'avait averti je t'en colle une
- Juan : ah no
ah mais non
- Alessio : eto visto che l'ha capio al volo
tu as vu qu'il a compris immédiatement
- Juan : **es fome estar en Italia**
c'est chiant d'être en Italie

Dans la première partie de l'exemple (100), les parents sont concernés par le comportement potentiellement dangereux de Juan qui est en train de monter sur un tabouret bien trop haut pour sa taille. Le péril est signalé par l'enfant lui-même, qui prévient ses parents qu'il se peut qu'il tombe (« *j'ai failli tomber* »), en suscitant chez eux une réaction d'inquiétude suivie d'une tentative de dissuader l'enfant de monter, exprimée sous la forme d'un défi de la part du père (« *si tu tombes tu te fais mal je vais rigoler* ») et de menace de la part de la mère (« *si tu tombes après que maman t'avait prévenu je t'en colle une* »). Même si la phrase de la mère, qui s'exprime partiellement en dialecte (« *te le ciapi anca* »), n'est pas comprise par Juan à cent pour cent, l'enfant a dû en saisir le sens globalement menaçant par le ton de la mère et sa référence à l'Italie, car il se vexe (« *c'est chiant d'être en Italie* »). Bien que le fond du message ne passe pas à cent pour cent, le sens global de la communication est compris.

Un second facteur qui favorise l'émergence de l'intercompréhension au sein de la communication familiale est un taux élevé d'esprit coopératif dans les interactions familiales. L'esprit coopératif au sein du milieu adoptif a déjà émergé lors du corpus transversal :

Giorgio : *Dans les jours qui suivaient c'est vrai, on ne se comprenait pas parfaitement mais ils nous ont demandé si nous voulions avoir un interprète dans l'appartement, mais nous avons dit non parce que c'était plus beau de nous expliquer seuls.*

Ce penchant pour la communication directe qui ne passe pas par des personnes extérieures ni parfois par la médiation d'outils technologiques, mais plutôt par différentes tentatives d'explication, émerge explicitement dans l'attitude du père dans cet extrait de communication familiale :

101. Juan : **vamos a gimnasio a pura lagartijas**

nous allons au gymnase pour ne faire que des pompes

Elsa : cos'è « **a pura lagartijas** » ?

c'est quoi « que des pompes » ?

Juan : **sesentas lagartijas tienes que hacer**

soixante pompes tu dois faire

Jacopo : sa elo ?

c'est quoi ?

Juan : **sesenta**

soixante

Alessio : ses-

soi-

Elsa : sessanta

soixante

Juan : **lagartijas**

pompes

Elsa : aspetta

attends [elle prend son portable]

Jacopo : c'hai anche quello vocale

tu as aussi la [reconnaissance] vocale

Elsa : si un momento

oui un moment

Juan : **lagartijas son**

les pompes sont

Alessio : va bene ti sta spiegando

c'est bien il est en train de t'expliquer

Juan : **lagartijas las que se hacen así mamá así mire así**

les pompes sont celles qu'on fait comme ça maman regarde ainsi

Alessio : la verticale la verticale

le poirier le poirier

Elsa : no le

Jacopo : le flessioni

les pompes

Elsa : el fa sessanta flessioni

lui il fait soixante pompes

Alessio : sessanta?

soixante ?

Juan : **sesenta**

Alessio : tu ne fai sessanta?

tu en fais soixante?

Juan : **si yo hago sesenta**

oui j'en fais soixante

Cet exemple illustre deux attitudes différentes face à un problème linguistique, un blocage face à un terme opaque utilisé de manière répétée par Juan, notamment le mot espagnol *lagartijas*, (fr. pompes). Suite à plusieurs répétitions de la part de l'enfant, qui montre non seulement qu'il ne connaît pas d'autres mots pour décrire l'objet, mais aussi qu'il veut que ses parents comprennent, la mère et le frère auraient tendance à passer au vocabulaire vocal en rapport avec ce terme, alors qu'Alessio privilégie pour sa part l'explication que l'enfant est en train de faire au moyen d'une démonstration physique accompagnée de sa description (« *c'est bien il est en train de t'expliquer* »). A la fin de cette longue explication, la compréhension mutuelle est achevée, fait qui est renforcé par le père qui réagit à l'affirmation originale de Juan (« *soixante pompes tu dois faire* »), y compris avec une petite déviation du sens (« *t'en fais soixante ?* », tandis que l'intention initiale de l'enfant était de provoquer le père en lui demandant « *fais soixante pompes* »). Cet exemple montre que, parfois, surtout dans les interactions père-enfant,

c'est la volonté de vivre l'instant et de s'exprimer sans médiation qui l'emporte sur d'autres stratégies de médiation, dans ce cas la traduction automatique. L'esprit coopératif et l'achèvement de la compréhension en l'absence de médiation externe se traduisent souvent par une procédure de compréhension du message « par couches », qui est caractéristique de l'intercompréhension écrite, mais qui ressort aussi à l'oral, au moyen d'une démarche de consolidation progressive du message qui repose sur des chaînes de demandes de clarification :

102. Laura : Luis metti su la pentola!

Luis mets-le dans la casserole

Luis : **este?**

ceci?

Laura : dai metti le carote sulla pentola!

vas-y mets les carottes sur la casserole

Luis : **todo?**

tout?

Laura : tutte con tutte e due le mani bravo! cosa stiamo preparando, una zu-
toutes avec les deux mains bravo ! Qu'est-ce qu'on cuisine ? une sou-

Luis : **unas que ?**

une quoi ?

Laura : una zuppa una zuppa

une soupe une soupe

Luis : una upa

une upe

Laura : zuppa

soupe

Luis : **ma'! ven! ven mamà ! mira**

maman! Viens! Viens maman! regarde

Laura : arrivo cosa fai? no no che scotta!
j'arrive que fais-tu ? Non non il brûle

Luis : **que es?**
c'est quoi?

Laura : sedano vieni qua vieni qua
Le céleri viens ici viens ici

En (102), Laura et Luis sont en train de cuisiner ensemble et Laura demande à Luis de mettre les légumes dans la casserole, mais l'enfant ne semble pas parvenir à comprendre immédiatement ce que la mère a dit, ce qui ne lui permet pas de poursuivre son activité. Les questions successives posées par Luis (« *ceci ?* » « *tout ?* » « *une quoi ?* ») visent à procéder à la tâche que la mère lui a confiée en affinant petit à petit la compréhension de ce que la mère veut qu'il fasse. D'après les données, Luis est le participant qui intervient le plus pour demander des explications sur ce qu'on lui dit. L'enfant semble souvent avoir recours à des demandes de clarification pour gérer des interruptions dans la communication, en d'autres termes, quand l'expression en langue étrangère entrave véritablement sa compréhension du message et, par conséquent, sa capacité à intervenir et à participer à l'action :

103. Laura : fai un po' ginnastica col papà a la mano dai va lavarsi tua
sorella
fais un peu de gymnastique avec papa elle va se laver ta sœur

Luis : **qué ?**
quoi?

Laura : sta a bagnarsi!
elle est en train de prendre son bain

Luis : **quien?**
qui ?

Laura : Josefina

Luis : **ya sé**
je le sais

Dans le premier tour, constituant la source du problème, Laura fusionne deux concepts dans un seul énoncé (« *Fais un peu de gymnastique avec papa* » / « *Ta sœur est en train de se laver* »), ce qui pousse Luis à demander une clarification du message à deux reprises, une première fois au moyen d'une intervention

méta-communicative (« *Quoi ?* ») et une seconde d'une question ciblée (« *Qui ?* »). On retrouve souvent une telle démarche destinée au traitement progressif de l'information contenue dans le message oral en intercompréhension, dans la production à l'oral de Luis. Le procédé d'affinement de la compréhension qui se réalise dans la coopération des participants aux interactions familiales peut aussi être interprété comme un effort d'alignement interactionnel, à savoir les processus par lesquels les interlocuteurs façonnent leurs représentations linguistiques et conceptuelles par rapport à une certaine situation afin de faciliter la compréhension mutuelle avec leur partenaire (cf. Bahtina, 2013). Dans la partie théorique nous avons remarqué que, en intercompréhension, les interlocuteurs sont censés se montrer plus attentifs aux potentiels malentendus et à en signaler plus fréquemment la source pour se réaligner sur le fond du message :

104. Luis : **no hay túnel**

il n'y a pas de tunnel

Laura : **basta usciamo**

ça suffit on sort

Luis : **basta túnel**

plus de tunnel

Laura: **basta per il momento**

ça suffit pour l'instant

Luis: **después después otro túnel otro otro**

plus tard plus tard un autre tunnel un autre un autre

Laura: **ce ne sono ancora dici uhm ancora ce ne sono li hai visti tu sei stato ancora qua ?**

il y en a d'autres tu dis hum encore y-a-t-il tu les as vu tu as déjà été ici

Luis : **sì**

oui

Laura: **quando quando è che sei venuto al mare**

quand quand est-ce que tu es venu à la mer

Luis: **cuando era bebé**

quand j'étais bébé

Laura : quando quando eri bébé allora stanno ancora tunnel

quand tu étais bébé alors il y a encore des tunnels

Luis: túnel si

tunnels oui

Laura: si adesso sei grande sei più bebé uhm dove sono i muscoli che non li vedo

oui et maintenant tu es grand tu n'es plus un bébé hum où sont les muscles que je ne les vois pas

Luis: **acá**

ici

Laura: madonna senti grande st'ometto

oh mon dieu il est grand ce jeune homme

En (104), la famille est en train de voyager en bus pour se rendre à la plage. La mère et l'enfant commentent à cette occasion ce qu'ils voient passer devant leurs yeux, depuis la fenêtre du bus. Nous constatons que les deux locuteurs peuvent compter tout à la fois sur les transparences lexicales directes entre l'italien et l'espagnol (Castagne 2007) comme it. *basta* (es. *basta*, fr. ça suffit), it. *quando* (es. *cuando*, fr. quand), it. *mare* (es. *mar*, fr. mer), es. *tunél* (it./fr. tunnel) et sur des mots semi-transparents entre ces deux langues (ibid.) comme es. *otro* (it. *altro*, fr. autre), it. *dove* (es. *donde*, fr. où), it. *muscoli* (es. *músculos*, fr. muscles). Cela dit, malgré la dimension de similitude linguistique, on observe qu'il y a encore des moments où la compréhension doit être négociée et où la mère, qui, d'après son témoignage, souhaite parler italien avec son fils, afin de l'exposer à cette langue, se livre à plusieurs requêtes de clarification (« *Il y en a encore tu dis ?* », « *Encore il y en a ?* »). Il est intéressant de constater, dans ce même exemple, d'autres procédés de consolidation et réalignement du message qui relèvent du dispositif de l'intercompréhension à l'oral comme, par exemple, la fréquente reprise en italien par la mère d'extraits de l'énoncé précédent produits par le fils (« *Quand tu étais bébé ?* »), que nous pouvons interpréter comme une manière traditionnelle de consolider la compréhension du message, comme une technique d'alignement interactionnel, comme le résultat d'une démarche pédagogique, voire les trois simultanément.

Souvent la consolidation du message se produit grâce au soutien du contexte et à la construction de pratiques communes et régulières sur lesquelles se fonde la communication familiale et, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, particulièrement l'organisation de la vie quotidienne en milieu adoptif. A titre d'exemple, nous illustrerons par l'extrait suivant l'une de ces routines au sein de la communication des Arduini, notamment l'appel quotidien à la grand-mère en Italie :

105. Laura : *cosa devi dirle alla nonna*
 qu'est-ce que tu dois dire à grand-mère ?
- Giovanni : *già sta agitato vedi*
 il est déjà inquiet regarde
- Luis : **voy a**
 je vais
- Giovanni : *hai visto*
 tu as vu
- Luis : **voy a a decirle**
 je vais lui dire
- Giovanni : *sta chieto tranquillo*
 calme-toi tranquille
- Luis : **se prendió**
 il s'est allumé
- Giovanni : *si è acceso si il computer*
 il s'est allumé l'ordinateur
- Luis : **voy a decirle e- e- feliz cumpleaños nonna**
 Je vais lui dire joyeux anniversaire grand-mère

Au niveau linguistique, dans cet extrait de communication, l'intercompréhension est partiellement assurée par des transparences lexicales et syntaxiques directes entre l'espagnol et l'italien qui font de la question it. « *Cosa devi dire alla nonna ?* » une phrase assez transparente avec l'espagnol (es. *Qué debes decirle a la abuela ?* fr. qu'est ce tu dois dire à grand-mère ?). Cependant, dès que l'ordinateur s'allume, Luis commente en espagnol « *se prendió* », verbe opaque par rapport à l'italien, mais que Giovanni semble comprendre parfaitement (dont sa traduction « *si è acceso* »), probablement à cause du contexte qui soutient l'énoncé de Luis et à la prosodie qui peut l'avoir accompagné, comme les gestes et le regard. Cependant il convient de remarquer que pendant notre observation, nous avons constaté que cette chaîne

d'actions – petit-déjeuner, appel à la grand-mère, allumer l'ordinateur pour aller sur Skype – était l'une des routines que les membres de la famille reproduisaient presque tous les matins, ce qui faisait les interactions d'autant plus prévisibles.

Pour les deux familles, le moment des repas est l'un des contextes routiniers les plus importants car c'est celui où tous les membres de la famille sont assis ensemble et l'un des rares moments où les parents se livrent à des réflexions ou à des actes de socialisation dans la langue italienne, en s'appuyant sur une activité concrète :

106. Juan : **papá**

papa

Alessio : **eh aspetta**

attends

Juan : **me dai jugo de nara- de manzana**

tu me donnes du jus d'oran- de pomme

Alessio : **dì che « passami il bicchiere » dì « passami il bicchiere »**

dis que « passe-moi le verre » dis «passe-moi le verre »

Juan : **mami mi vaso por favor**

maman mon verre s'il te plaît

Alessio : **dì' « mi passi il bicchiere per favore »**

dis « passe-moi le verre s'il te plaît »

Juan : **mi hermanito lindo**

mon petit frère

Malgré les tentatives des parents d'introduire l'enfant à la langue italienne, pendant toute l'observation, Juan demeure sur une activité d'énonciation presque entièrement monolingue, tout autant qu'Alessio, son père, qui cherche à faire passer le message dans sa langue source avec laquelle il semble se sentir véritablement le plus à l'aise.

En ce qui concerne la répétition en tant que dispositif pour restaurer la compréhension, dans le corpus d'enregistrements des Arduini, elle peut se présenter dans la même langue que celle du locuteur, en alternance codique, lorsque quelqu'un propose une traduction de l'énoncé précédent dans sa propre langue maternelle (107), ou à proximité d'une transparence lexicale

comme cela est illustré en (108), où le mot *torta* (en français « gâteau ») est transparent en espagnol et en italien :

107. Luis : **tengo hambre**

J'ai faim

Laura : fame ?

Faim?

Luis : **quiero**

je veux

Laura : uhm

uh

Luis : **quiero papita papá**

je veux de chips papa

108. Luis: **van a hacerme torta? Torta**

vous allez me faire un gâteau ? gâteau

Giovanni: **la torta?**

le gâteau

Laura : per il tuo compleanno si

pour ton anniversaire oui

Luis: **a mí?**

pour moi

Romi: certo che andiamo a prendere la torta al tuo compleanno

bien sûr que nous allons prendre le gâteau pour ton anniversaire

Dans (107), la mère formule en italien une hypothèse (« *fame ?* » fr. faim), afin d'interpréter le besoin exprimé par l'enfant. Ce type de requête n'entraîne pas un changement de la langue de la communication, mais incite l'enfant à élaborer et à clarifier son message dans sa langue pour que la mère puisse le saisir.

En effet, en guise de troisième constat, nous avons également observé que l'expression en langue maternelle ne représente pas seulement une option obligée, mais aussi un choix volontaire de la part des enfants de garder leurs repères expressifs et un relatif acte d'accommodation des parents vis-à-vis du processus d'ajustement émotif de l'enfant. En effet, pendant l'observation, Juan en particulier manifeste un intérêt limité, voire une résistance,

envers l'apprentissage de la langue italienne. Bien que ses parents ne le poussent pas instamment vers un usage actif de la langue cible, Juan refuse tout type de demandes de changement de langue et continue à s'exprimer dans sa langue d'origine. Souvent, l'enfant explicite sa distance par rapport à cette langue (ou plutôt à la préférence de ses parents envers cette langue) avec l'expression espagnole *no importa* (fr. ce n'est pas grave) :

109. Juan : **yo yo tengo control para la tele**

moi moi j'ai la télécommande de la télé

Jacopo : ed io ti stacco la spina

et moi je débranche la prise

Juan : **y esta es mi tele te gano**

et ceci est ma télé je te gagne

Alessio : parlagli in italiano « Jacopo per piacere mi dai un po' »

parle-lui en italien « Jacopo s'il-te-plaît tu m'en donnes un peu »

Juan : **ah yo no sé en Italia**

ah je ne sais pas en Italie

Alessio : si tu sei bravo a parlare in italiano

mais oui tu parles bien en italien

Juan : **no importa**

ce n'est pas grave

Alessio : ma sei capace

mais tu es capable

Juan : **no tengo ganas**

Je n'ai pas envie

Alessio : l'hai stiga a che è permaloso

tu l'as provoqué tu sais qu'il est susceptible

Jacopo : ah beh non beve la coca cola ci rimette lui

ben il ne boit pas du coca c'est lui qui perd

Juan : **si no me dai bebida te mando el vaso por la cabeza vale**

si tu ne me donnes pas la boisson je te jette le verre à la figure

Comme cela est illustré par les exemples (106) et (109), Alessio et Juan communiquent chacun dans leur langue maternelle, avec le soutien du contexte semi-transparent assuré par les transparences lexicales directes entre l'espagnol et l'italien comme *it. papà*, *it. passami* (*es. pásame*, *fr. passe-moi*), *it. tele*, *it. beve* (*es. bebe*), indirectes aisément inférables comme *es. mi* (*it. mio/mia*, *fr. mon/ma*), *es. me* (*fr. me*, *it. mi*), *es. vaso* (*it. bicchiere*, *fr. verre*, mais aussi *it. vaso* > *fr. vase*), *es. por favor* (*fr. s'il-te-plaît*, *it. per favore*), *it. fermo* (*es. firme*, *fr. ferme*) et syntaxique comme la position préverbale des pronoms objet atones comme *es. me dai jugo de manzana* (*it. mi dai succo di mela*, *fr. me donnes du jus de pomme*). Il convient de remarquer que l'intercompréhension est également rendue possible par la présence de certaines formes transparentes appartenant aux variétés non standard de l'italien et de l'espagnol, à savoir l'espagnol chilien. Dans le corpus transversal, nous avons constaté que, pour certains parents, ces variations lexicales de l'espagnol avaient été assez opaques à comprendre et très différentes par rapport à la langue qu'ils avaient apprise dans le cadre des cours de langue (cf. l'espagnol du Pérou et le mot « medias » dans la narration de Barbara, ex. 64). Dans cet exemple, à l'inverse, l'espagnol chilien se rapproche parfois de l'italien plus que ne le ferait son pendant standard. Dans les exemples 106 et 109, le verbe *dai*, variante chilienne de l'espagnol standard *das* (*fr. donnes*), est directement transparent avec le verbe italien :

Es. me das > *Espagnol chilien me dai* > *It. mi dai*

Des exemples de transparences entre différentes variations diatopiques des deux langues ne sont pas laissés de côté dans le corpus des deux familles, et notamment dans les interactions des Giuliani, dont les parents interagissent de temps en temps avec Juan dans leur variante italienne dialectale. Cette proximité se réalise aussi bien au niveau lexical (110) qu'à celui phonétique (111) :

110. Juan: **yo me quiero sentar aquí yo me quiero sentar aquí mira**

moi je veux m'asseoir ici moi je veux m'asseoir ici regarde

Alessio: *perché vuoi stare lì te*

pourquoi tu veux rester là toi?

Juan: **acá**

ici

Alessio: **a mirar qué?** l'incapacità di to papà a far da mangiare
à regarder quoi ? l'incapacité de ton papa à faire à manger

Juan: **esto yo me voy a sentar aquí**
ceci je vais m'asseoir ici

Alessio: **vuoi stare lì te va bene stai lì**
tu veux rester là toi d'accord assieds-toi là

111. Juan: **un dos tres fantasma**
un deux trois fantôme

Elsa: **ma fantasma in spagnolo come se diselo**
mais fantôme comme on le dit en espagnol ?

Alessio: **in spagnol come se dise fantasma**
en espagnol comme on dit fantôme

Juan: **fantasma no sé**
fantôme je ne sais pas

En (110), l'interaction entre père et fils a démarré par la déclaration de Juan qui affirme vouloir s'asseoir tout près de son père pendant qu'il prépare à manger. Le verbe espagnol pour exprimer l'action de s'asseoir est *sentarse*, d'où *me quiero sentar* (fr. je veux m'asseoir), qui serait tout à fait opaque par rapport à son équivalent italien *sedersi*, d'où *voglio sedermi*, mais assez transparent par rapport à la variable régionale *sentarse* qui rapproche les deux langues selon le schéma :

It. *sedersi* > Italien régional *sentarse* > Es. *sentarse*

De la même manière, au niveau phonétique, nous retrouvons assez fréquemment chez les parents Giuliani la forme italienne non standard *dise* [di'ze] (fr. dit), qu'ils utilisent en guise de réalisation de la forme espagnole latine *dice* [di'se], dont la forme dialectale se rapproche

phonétiquement. En effet la variante en italien standard, présentant une affriquée alvéolaire [ts], est probablement perçue par les parents comme plus difficile à comprendre par l'enfant. C'est alors que, dans un effort d'accommodation, les parents puisent dans leur répertoire la forme dialectale, jugée plus similaire (cf. *in spagnol come se dise fantasma*) :

It. <i>dice</i> ['ditse]	>	It. régional <i>dise</i> ['dize]
Espagnol Standard <i>dice</i> ['diθe]	>	Espagnol Chilien <i>dice</i> ['dise]

L'intervention des variables linguistiques non standards dans le processus d'intercompréhension coïncide amplement avec une théorie généalogique, selon laquelle les langues romanes ne sont pas des entités étanches, mais figurent plutôt sur un continuum qui va du latin classique vers les diverses langues romanes actuelles en passant par les diverses variétés dialectales. Cette dimension diachronique du système intervient également dans une dimension synchronique, au moment où les diverses variétés demeurent encore présentes dans les répertoires et les usages des locuteurs de ces langues, comme dans la situation de l'Italie. Il est alors important de noter que la possibilité de trouver des correspondances entre les langues en présence, y compris entre des variables non standard, et de pouvoir les mélanger en s'exprimant, aide fortement les membres de la famille à se faire comprendre et est activée dans un cadre d'interaction spontanée se caractérisant par une attitude linguistique très flexible, qui n'exclut pas par exemple le recours, entre autres, à des formes dialectales (cf. attitude puriste rapportée dans le corpus transversal).

En guise de dernier constat, il convient de souligner que d'après nos enregistrements, les pratiques communicatives que nous venons de décrire et la mise en œuvre de l'intercompréhension en tant que stratégie de médiation semblent avoir un impact positif sur la participation de l'enfant à la communication familiale. En effet, nous remarquons que, en ce qui concerne les deux enfants, le pourcentage de leur participation lors des échanges en intercompréhension est plus élevé que celui de leur participation à l'ensemble de la communication alors que la participation des trois autres membres est inférieure :

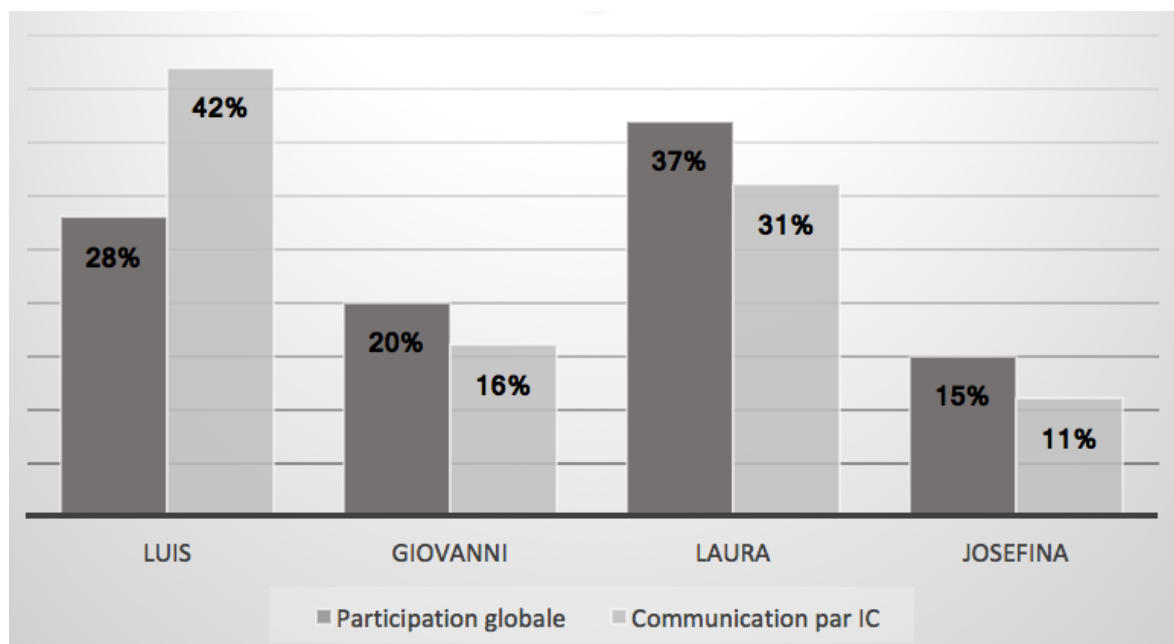


Figure 21. Arduini. Participation de chaque membre aux échanges en intercompréhension

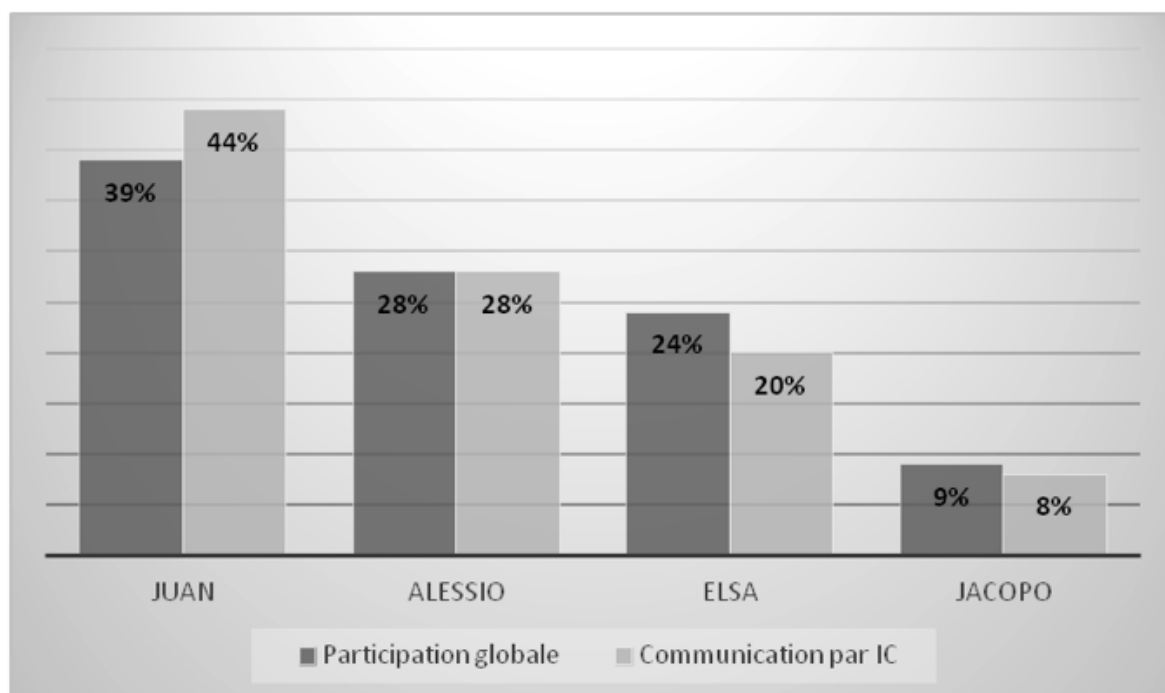


Figure 22. Giuliani. Participation de chaque membre aux échanges en intercompréhension

D'après ces données, la valeur qui représente la participation de Juan et de Luis en intercompréhension est plus élevée (42% et 44%) que celle de leur participation générale à la communication familiale (28% et 39%). Nous pourrions donc estimer que la communication asymétrique par le biais de l'intercompréhension semble représenter pour l'enfant une typologie communicative qui lui convient et lui permet de s'exprimer. Des exemples comme ceux illustrés dans ce paragraphe montrent que la possibilité de faire appel à l'intercompréhension, dans le

cas de deux langues voisines et apparentées comme l'espagnol et l'italien, permet à l'enfant adopté de garder sa langue source dans la communication avec les parents, tout du moins lors de la première période postérieure à l'adoption, et lui évite un transfert trop brutal vers la langue source des parents. Dans cette perspective, le recours à l'intercompréhension représente une zone de confort dans laquelle les parents s'adressent à l'enfant, tout en le laissant s'exprimer dans sa langue de préférence, ce qui est aussi illustré par le taux accru de participation des deux enfants lorsqu'ils communiquent par le biais de ce mode.

Dans notre corpus, l'intercompréhension émerge donc comme une *condition ponctuelle, mais constante, rendant possible la communication malgré les différences de code linguistique entre les interlocuteurs* (Jamet, 2010, p. 110), qui est utilisée à divers degrés par tous les membres de la famille. En résumé le choix de recourir à un mode asymétrique de communication allie différents critères et fait s'accorder les diverses exigences des membres, notamment la compétence (ou le manque de compétence) dans la langue de l'interlocuteur et l'attitude envers les langues en présence. L'intercompréhension entre les locuteurs est rendue possible par la transparence entre les langues en présence et l'attitude ouverte des participants face aux interlocuteurs s'avère être une stratégie de communication qui favorise l'inclusion de l'enfant dans l'environnement familial et son adaptation progressive à un nouveau système de relations.

6.3.5.2. La pratique de l'intercompréhension entre langues non apparentées

Dans le cadre de langues non apparentées, comme le russe et l'italien, qui apparaît au sein de la communication de la famille Bosco, l'analyse interactionnelle n'a pas enregistré l'usage d'un mode de communication fondé sur l'intercompréhension. En effet, nous avons pu constater que les membres de la famille Bosco n'ont pas recours à des formes de communication asymétrique comme celles que nous retrouvons dans les familles Arduini et Giuliani et que la langue maternelle de l'enfant n'est présente dans la communication que pour de petits épisodes de mélange codique qui émergent, surtout au début de leur prise de contact. L'intercompréhension se réalise donc très rarement et au niveau d'un mot donné que l'enfant peut encore arriver à exprimer en langue source. Ces épisodes ne provoquent pas d'interruptions significatives dans la communication parents-enfant, surtout parce que les mots russes utilisés par l'enfant, bien qu'il s'agisse de mots lexicaux, sont souvent des termes connus des parents (ru. *babuchinka*, en français mamie) :

112. Sasha : mama quando facciamo da **babuchinka**?

*Maman quand nous faisons chez **mamie** ?*

Maria: no stiamo a casina oggi non si va fuori

Non nous restons à la maison aujourd'hui on ne sort pas

Sasha: mamma cin- no no **babuchinka vot** a casa di **babuschinka**

*Maman cin- no no **mamie** chez **mamie***

Maria : no no

Le fait que la mère comprenne ce que l'enfant essaie de lui dire est visible dans ses réponses qui sont cohérentes avec les questions qui lui sont posées, malgré la présence de certains mots qui pourraient entraver la compréhension (surtout dans l'expression « *nous faisons chez mamie* » où Sasha n'utilise pas le verbe qui correspondrait au sens de l'énoncé, notamment aller, mais le verbe faire).

Parfois la compréhension des parents peut aussi découler de transparences occasionnelles avec la langue italienne, comme dans le cas suivant où le mot russe *shkola* présente des similarités avec la forme italienne *scuola* (fr. école) :

113. Sasha : mamà **znayete** che cosa hai fatto a **shkola**

*maman **tu saïs** qu'est-ce que j'ai fait à l'école*

Maria: dimmi

dis-moi

Sasha : fatto colorare tante m- tante barche fatto colorare

j'ai colorié beaucoup de m- beaucoup de bateaux j'ai colorié

Cependant, force est de constater que, même quand elle pourrait aider, la transparence ne constitue pas toujours un élément décisif. Par exemple, au début des enregistrements, la transparence entre le mot *scala* (fr. échelle) et le terme russe *shkola* (fr. école), probablement déjà maîtrisé par l'enfant, le met sur une mauvaise piste :

114. Maria : cosa vuoi che disegniamo? allora cosa disegniamo? un'altra mano o
fai la scala?

*qu'est-ce que tu veux qu'on dessine ? Et alors dessine-t-on ? une
autre main ou tu fais une échelle*

Sasha : no
 non
Maria : cosa?
 quoi?
Sasha: **shkola** cosa? che cos'è? quella
 école quoi? Qu'est-ce que c'est? celle
Sasha : facciamo così
 faisons ça
Maria: scala?
 échelle?
Sasha : no no no **shkola**
 Non non école

En tous cas, nous pouvons estimer que les transparences directes et indirectes entre les mots russes encore utilisés par Sasha et l'italien correspondent à une marge très restreinte :

Ru. Интересный **interesnyy** > It. *interessante* (fr. intéressant)

Ru. школа **shkola** > It. *scuola* (fr. école)

Ru. пилот **pilot** > It. *pilota* (fr. pilote)

Ru. не **ne** > It. *non* (fr. ne)

Ru. Десять ' **desyat'** > It. *dieci* (fr. dix)

Ru. Мой **moi** > It. *Mio* (fr. mon)

Nous constatons alors que, bien que dans la plupart des cas, l'usage sporadique de mots russes ne crée pas de problèmes pour la communication, le facteur qui l'emporte n'est pas la transparence des mots, mais leur usage de la part de l'enfant.

Malgré le nombre restreint d'exemples d'échanges qui comprennent la langue russe, dans six cas le

problème de communication est déclenché par l'usage de la langue maternelle de la part de Sasha, comme dans l'exemple illustré :

119. Sasha : *zavtra io faccio tutto colorare*
demain moi je fais tout colorier

Maria : *vuoi colorare tu?*
tu veux colorier toi?

Sasha : *no zavtra faccio colorare*
non demain je fais tout colorier

Maria : *va bene zavtra è domani*
c'est bien zavtra veut dire demain

Dans l'exemple (119), Marianna ne parvient pas à comprendre pleinement Sasha lors de la première tentative et, en guise de réparation, elle répète tout simplement son énoncé sous une forme interrogative, en omettant le mot russe. Cependant, l'enfant, déterminé à ne plus poursuivre l'activité dans laquelle il est engagé (d'où l'importance du mot *demain*), répète à son tour l'énoncé initial complet du mot *zavra*, demain. C'est à ce moment que sa mère se souvient du sens de ce mot et parvient à bien interpréter le message de son fils. Cependant, même si l'enfant a presque abandonné l'usage du russe, il est très probable que les efforts pour développer une bonne compréhension de ses énoncés puissent engendrer une présence importante de tous types de procédés de réparation de la part des parents.

La preuve en est que, quand l'enfant produit des mots russes opaques que les parents entendent pour la première fois comme ru. *pushka* (it. *cannone* ; fr. canon) ou ru. *padat'* (it. *cade* ; fr. tombe), à la différence de ce qui se passe pour des mots opaques de haute fréquence comme *babuchinka*, ils ne parviennent pas à comprendre ce que l'enfant veut dire :

115. Sasha : *arriva pushka*
il arrive le canon

Paolo: *mosche?*
moustiques?

Sasha : *si ecco mosche sta parlando mosche sta parlando*
oui voici moustique il parle moustique parle

Paolo : ballano ?
ils dansent ?

Sasha : prova fare soffiare prova fare soffiare **pushka**
*essaye de faire souffler essaye faire souffler **canon***

Paolo : ((il souffle))

Dans l'exemple (115) l'enfant demande au père de réparer la flûte qui était bouchée par un stylo, en soufflant dedans comme si c'était un canon (en russe *pushka*), mot entièrement opaque avec le terme italien *cannone* et que le père n'arrive pas à repérer, pas même après avoir essayé de l'inférer au moyen de plusieurs demandes de clarification (« moustiques ? », « ils dansent ? »). Le même constat vaut pour l'exemple (116) dans lequel la mère essaye d'inférer la signification du mot russe *padat* (fr. il tombe) au moyen d'un mot similaire en italien, *parte* (fr. il part) :

116. Sasha: e dop? aereo **padat'**
*et après ? avion **tombe***

Moni: l'aereo che parte?
l'avion qui part ?

Sasha : aereo aiuto **padat'** fatto
*avion à l'aide il **tombe** c'est fait*

En conclusion, nous pouvons constater que, dans un cas de communication entre locuteurs de langues non apparentées, comme dans celui des échanges des Bosco, la possibilité pour les participants de s'intercomprendre en s'exprimant dans leur langue source ne se réalise pas. Les seuls épisodes d'intercompréhension se produisent au niveau des mots et seulement si l'interlocuteur est déjà entré en contact avec le répertoire de la langue étrangère et maîtrise la signification du mot donné (i.e. *zavtra*). En d'autres termes, la communication orale asymétrique dans un cadre de langues non apparentées ne peut que relever d'un cadre d'intercompréhension acquise, notamment où les interlocuteurs ont été exposés au préalable à la langue, en tant que résultat tout à la fois d'une exposition et d'un apprentissage

Cependant, il convient de remarquer que la possibilité d'un usage plus élargi de l'intercompréhension entre italien et russe a dû être exclue d'avance dans notre étude parce que le seul locuteur de langue russe, Sasha, avait mis fin à son usage, ce même avant notre observation, quelques semaines après avoir rencontré sa famille. Dans cette étude nous ne souhaitons pas établir avec certitude de relation de causalité entre opacité (ou en l'occurrence, transparence) entre langues parlées et écart (ou maintien) de la langue d'origine de la part de l'enfant. Notre intention est plutôt de mettre en avant l'existence d'une corrélation entre comportement linguistique et stratégies communicatives et, éventuellement, d'émettre des hypothèses au sujet de ces corrélations. Dans ce cas, l'hypothèse est que l'opacité entre italien et russe peut avoir poussé l'enfant à mettre de côté l'usage de la langue source pour interagir avec ses parents, en excluant *a priori* l'émergence d'une communication fondée sur l'expression en langue source comme l'intercompréhension.

Cependant, comme nous l'avons déjà annoncé, l'intercompréhension représente dans le corpus l'une des possibilités expressives dont les participants, le cas échéant, se servent pour communiquer entre eux. Lorsque le principe de « chacun parle sa langue » ne s'applique pas, l'analyse des données montre que les locuteurs développent d'autres stratégies linguistiques pour atteindre un niveau de communication satisfaisant. Bien que l'analyse du corpus transversal n'ait pas permis une observation plus approfondie des différences entre ces diverses stratégies, en particulier par rapport à la relation de proximité existant entre les langues en présence, les données interactionnelles ont marqué un progrès dans notre recherche. Nous avons constaté que, en présence de transparences et de similarités linguistiques, les locuteurs peuvent recourir à une gamme très large de dispositifs de compréhension qui n'émergent pas, au contraire, dans un cadre de langues avec un degré de proximité inférieur.

Par conséquent, dans les paragraphes qui suivent, nous allons présenter les solutions que les participants au cadre communicatif ont trouvées en guise d'alternative, de renforcement ou d'intégration au principe classique d'intercompréhension qui fait l'objet de cette étude. Etant donné la différence marquante existant entre les choix linguistiques des locuteurs de langues apparentées (i.e. familles Arduini et Giuliani), d'un côté, et des locuteurs de langues non apparentées (i.e. famille Bosco), de l'autre, nous allons commencer par décrire le premier cadre et nous passerons ensuite au second.

6.3.6. Modes de communication plurilingues dans un cadre de langues apparentées

Dans un cadre de langues apparentées nous retrouvons deux modes de communication qui sont intégrés au principe classique de l'intercompréhension dans les familles Arduini et Giuliani, à

savoir l'alternance codique, ou alternance inter-phrased et mélange codique, ou alternance intraphrasale (Poplack, 1980).

6.3.6.1. Alternance codique : parler la langue de l'enfant

Nous avons pu constater, dans la partie théorique, que l'alternance codique au sens traditionnel fait référence à des pratiques communes aux individus bilingues dont les répertoires permettent de faire alterner au moins deux langues en interaction. Nous avons également souligné que, selon les études consacrées à l'intercompréhension, cette notion vise, au contraire, l'idée d'une compétence productive monolingue, à savoir l'expression exclusive dans la langue source en asymétrie. Toutefois, les études qui ont analysé les phénomènes de contacts entre langues nous mettent en garde contre une vision cloisonnée de ces phénomènes. Lors d'un contact prolongé entre locuteurs de langues différentes, Auer (1999) remarque que l'on observe une progression des pratiques plurilingues qui se situent sur un continuum amenant les locuteurs à franchir les frontières entre les langues et leur usage exclusif. En effet, d'après les données interactionnelles, nous avons observé que, dans le cadre de langues apparentées, ces deux phénomènes d'intercompréhension et d'alternance codique émergent en même temps.

Dans les deux familles Arduini et Giuliani, l'usage de la langue source de l'enfant de la part des membres italophones, suivant le concept de *convergence communicative* de Giles *et al.* (1977), était soumis à la contrainte non négligeable que tous les membres ne maîtrisaient pas cette langue au moment de l'adoption. Toutefois, pour les participants qui avaient des connaissances préalables dans la langue espagnole, à savoir Josefina, Jacopo et Elsa, une fois dans le pays d'origine, mais aussi pour ceux qui n'en avaient pas, à savoir Alessio, nous avons remarqué que, bien que la première option communicative consiste à s'exprimer dans la langue maternelle, ils font alterner cet usage avec de petits énoncés dans la langue de l'enfant.

Josefina, la sœur de Luis, d'origine bolivienne, fait preuve de compétences évidentes en espagnol, huit ans après son adoption. Cette contribution à la communication familiale, paraît assez étonnante d'autant plus que, d'après ses parents, elle a cessé d'utiliser l'espagnol à l'âge de deux ans, au moment où elle est arrivée en Italie, c'est-à-dire juste après son adoption. Même si à cet âge, sa compétence en espagnol devait en être encore à un stade embryonnaire, la sœur a semblé faire des efforts pour la réactiver durant les premiers jours ayant suivi l'arrivée de son frère. Elle manifeste un intérêt discret pour la réactivation de sa langue d'origine et est la seule à être vraiment dans un mode de communication bilingue avec l'enfant adopté :

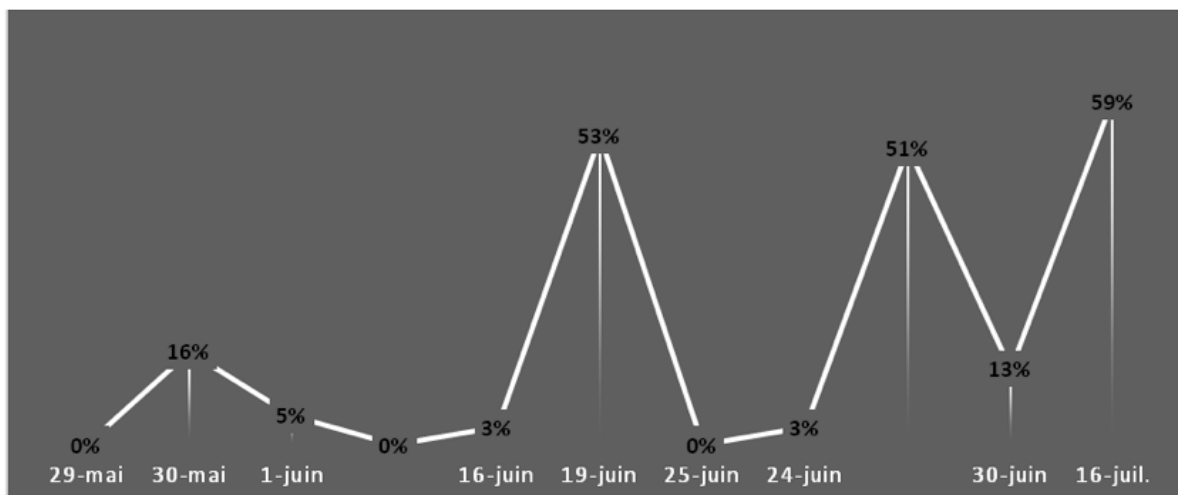


Figure 23. Arduini. Usage de la langue espagnole par Josefina

Bien que son énonciation en espagnol intervienne de façon irrégulière, il est surprenant de voir que, vers la fin de l'observation, 59% de ses énoncés sont en espagnol, ce qui ne reflète pas l'évolution linguistique des autres membres de la famille dont l'usage général de la langue espagnole ne dépasse pas ce chiffre. L'usage de la langue espagnole de l'enfant par Josefina semble définir une stratégie de communication *accommodative* en fonction, non seulement de ses ressources linguistiques, mais aussi de ses intentions communicatives :

117. Josefina : **Luis te gusta la tele?**

Luis tu aimes la télé ?

Luis : si

oui

Josefina: **mucho o poquito**

beaucoup ou peu?

Luis : **mucho**

beaucoup

Josefina: **qué film?**

quel film?

Luis : **toma aquí tú quello yo este**

prends ici toi celui-là moi celui-ci

Josefina: eh?

eh?

Luis : **ok? power? power power power ok?** [il prend une moto jouet]

bien ? power ? power power power c'est bien ?

Josefina: **ya**

c'est bien

Luis : **ahí hermanito moto**

là petit frère moto

Josefina: **oye ¿qué te pasa?**

écoute, qu'est-ce qui t'arrive ?

Luis : **moto tengo moto moto mia**

moto j'ai une moto moto à moi

Josefina: **y puedo vero la moto?**

et je peux voir la moto ?

Luis : **no puedes**

tu ne peux pas

Josefina: **¿por qué? soy tu amigo**

pourquoi ? je suis ton ami

Luis : **ah ¿sí?**

ah oui?

Josefina: **yo soy tu hermano**

je suis ton frère

Luis : **ven hermano rápido ven todos hermanos te tengo**

viens frère vite viennent tous les frères je te tiens

Josefina: **gracias hermanito**

merci petit frère

Luis : (il lui fait la bise)

Pendant notre observation, Josefina semble éprouver du plaisir à tester et à faire l'expérience de sa maîtrise de l'espagnol. L'exemple (117) illustre la manière dont la convergence vers la langue espagnole opérée par la petite fille se réalise parallèlement à la construction du nouveau lien familial avec son petit frère (cf. « *yo soy tu hermano* »). Dans cet exemple, pour Luis et Josefina parler la même langue semble représenter linguistiquement une démarche de rapprochement qui vise à insister sur les similitudes plutôt que sur les différences. Nous observons ici une approche communicative similaire à celle décrite dans des échanges en intercompréhension, qui n'insiste pas sur les éventuelles impasses dans la compréhension du message de fond. Dans cet exemple, Josefina se montre flexible vis-à-vis du soudain changement de sujet de Luis, qui semble être plus intéressé par les motos que par le sujet de conversation proposé par sa sœur. Cependant, ce changement immédiat pourrait s'expliquer, d'ailleurs, aussi par le choix de Josefina du mot *film*, qui est bien moins répandu en espagnol qu'en italien, contrairement à son équivalent *película*, terme qui aurait probablement été plus parlant pour Luis. Bien que son changement de sujet soit signalé dans la production de la sœur par une interjection (cf. « *eh ?* ») et une demande de clarification (cf. « *écoute qu'est-ce qui t'arrive ?* »), Josefina laisse rapidement tomber sa question sur les films et accepte de jouer avec son frère avec les motos.

L'effort accommodatif lié à la convergence communicative s'observe aussi dans la production en espagnol d'Elsa, la mère des Arduini qui, se montre elle aussi capable de converser en espagnol avec son fils, dans un effort de rapprochement, accompagné, de même que pour Josefina, du plaisir de parler et d'approfondir sa maîtrise de l'espagnol. Même si elle se livre souvent à des demandes de clarification ou si son espagnol s'éloigne parfois de la forme correcte (cf. *catro* au lieu de *cuatro*), son accommodation s'avère être la bienvenue pour Juan :

118. Juan : **¿cuántos huevos vas a hacer?**

combien d'œufs vas-tu faire ?

Elsa : **dos catro cinco**

deux quatre cinq

Juan : **cinco huevos?**

cinq oeufs?

Elsa : **sì**

oui

- Juan : **ya**
c'est bien
- Elsa : va bene?
c'est bien?
- Juan : **y uno para la noche po**
et un pour la nuit aussi
- Elsa : come **uno para la noche?**
comment « *un pour la nuit aussi* »
- Juan : **y cuando nos vayamos a acostar?**
et quand nous allons nous coucher?
- Elsa : eh?
eh?
- Juan : **ahí comimos uno ya?**
là nous en mangeons un ok ?
- Elsa : **no comimos todos**
non nous les mangeons tous

Comme cela est illustré par l'exemple (118), Elsa mène au bout son échange sur le repas avec son fils Juan en recourant à l'espagnol en alternance avec l'italien. Souvent elle utilise également l'espagnol pour faire des commentaires méta-communicatifs qui servent à orienter l'activité énonciative de l'enfant et à le conscientiser sur le fait que, à cause de la divergence linguistique, eux, les parents, peuvent avoir du mal à le comprendre :

119. Elsa : parli troppo veloce **rapido muy rapido**
tu parles trop vite vite très vite
- Alessio : **muy rápido**
très vite
- Elsa : **habla muy rápido mama no comprende**
tu parles très vite maman ne comprend pas

Bien que la mère puise souvent dans son propre répertoire en langue étrangère pour communiquer avec Juan dans des échanges plus ou moins longs, nous avons remarqué qu'elle s'appuie souvent sur les énoncés de Juan afin de réagir aux interventions de son fils en reformulant ses mots (cf. dans l'exemple (118) « *come uno para la noche?* », « *no comimos todos* »). Cette reprise du contexte linguistique précédent, souvent effectuée par Elsa en interaction avec son fils, peut se vérifier avec la reprise de l'ensemble de l'énoncé, mais aussi avec la reprise d'un seul mot enchâssé dans une phrase en italien, dans un contexte d'alternance intraphrasale ou de mélange codique qui sera abordé dans le prochain paragraphe.

Contrairement à celles de sa femme, les interventions d'Alessio en espagnol, qui correspondent à un petit pourcentage de son énonciation, représentent des énoncés uniques, contenant presque exclusivement des reprises de l'énoncé de Juan :

120. Juan: **tiene plata este cabro ¿le cuento cuánta plata tiene?**

il a de l'argent ce gosse je vous dis combien d'argent il a ?

Alessio: **¿cuánta plata tiene uh papi?**

combien d'argent il a hein papa ?

Les reprises, comme « *cuanta plata tiene* », concernent surtout des phrases de l'enfant qui présentent de fortes similitudes lexicales avec l'italien (es. *cuánta* > it. *quanta*, fr. combien; es. *tiene* > it. *ha*, fr. a mais aussi *tiene* dans des variantes diatopiques de l'italien du sud), ainsi que syntaxiques (cf. l'ordre inversé de la forme interrogative es. *cuánta plata tiene* > it. *quanti soldi ha*), et qui ne génèrent pas de grosses difficultés de compréhension. Etant donné le type d'alternance que le père fait entre italien et espagnol, nous pouvons constater que sa maîtrise de la langue de l'enfant ne lui suffit pas pour pouvoir formuler de longs énoncés ou communiquer avec Juan dans des échanges entièrement en espagnol, ce qui arrive parfois dans la production à l'oral de son épouse et de son fils aîné. Cependant, le fait qu'il s'efforce d'utiliser une langue dont il n'a aucune connaissance pour mieux se faire comprendre de son fils cadet s'avère remarquable.

L'alternance codique endosse également une autre fonction, celle de médiation, que nous retrouvons dans l'usage des deux familles, à savoir une fonction de traduction d'énoncés italiens en espagnol ou d'énoncés espagnols en italien pour faciliter la communication. Quand Josefina, la sœur de Luis, s'exprime en espagnol, c'est uniquement dans les situations où elle s'adresse à son petit frère, et souvent dans celles où il s'agit de faciliter la communication entre lui et ses parents, dans le but apparent d'inclure le petit frère dans la communication familiale :

121. Giovanni : allo zoo guarda l'elefante

au zoo regarde l'éléphant

Luis : **ay (lobo)**

zut (le loup)

Giovanni : vedi l'elefante visto?

tu vois l'éléphant ? vu ?

Josefina : **pequeño vaca**

petit vache

Luis : **sí sí lo vi**

oui oui je l'ai vu

Josefina : **mira mira uh**

regarde regarde

Luis : **sí lo vi qué es eso qué es eso (la tigre)**

oui je l'ai vu ça qu'est que c'est (le tigre)

Dans cet extrait, le père, la sœur et le frère sont en train de regarder et de commenter des images d'animaux. À un moment donné, le père et le frère ne semblent pas parvenir à se comprendre sur le sens du mot *elefante* (éléphant en français). Malgré plusieurs répétitions opérées par le père et la transparence directe à l'oral entre le mot italien *elefante* et son équivalent espagnol (*elefante*), la communication paraît interrompue à ce stade, et ce jusqu'à ce que la sœur intervienne avec une formulation espagnole, en l'occurrence *pequeño vaca*, (on relève l'erreur d'accord en genre). Nous estimons que le choix linguistique de l'espagnol peut l'avoir emporté sur la dimension purement sémantique, ce qui révèle l'importance qu'il y a à prendre en compte, dans l'analyse des interactions multilingues, d'autres dimensions intrinsèques de la compétence discursive (Capucho, 2003 in Jamet, 2010, p. 110). Dans ce cas, le comportement langagier accommodatif de la sœur, est réalisé par l'activation d'un mode ou d'un parler bilingue (Grosjean, 1985 ; Lüdi, Py, 2003) qui s'accroît au cours du séjour des Arduini au Chili.

La même action de traduction est opérée par Elsa et Jacopo, de la famille Giuliani, chez lesquels la présence d'énoncés en espagnol débouche sur des interventions ciblant la compréhension des énoncés italiens chez l'enfant adopté (ENONCE ITALIEN > ENONCE ESPAGNOL) :

122. Elsa: **chiudi la cerniera**

ferme la fermeture éclair

Alessio: **chiudi**

ferme-la

Juan: **ésa es billetera**
 ceci c'est le portefeuille

Elsa: chiudi la cerniera
 ferme la fermeture éclair

Juan: ¿eh?
 eh ?

Elsa: cerniera
 fermeture éclair

Alessio: chiudi
 ferme-la

Elsa: no
 non

Alessio: **de la billetera** chiudi
 celle du portefeuille ferme-la

Juan: **ah plata**
 ah l'argent

Elsa: **cerra cerra la billetera**
 ferme ferme le portefeuille

Juan: ah
 ah

Alessio: bravo!

Dans l'exemple (122) l'opacité de l'équivalent italien du mot français « fermeture éclair » (it. *cerniera* en es. *cremallera* o *cierre*) produit une rupture de la compréhension et un blocage dans le processus de compréhension, signalé au moyen d'une intervention méta-communicative de Juan (« *eh ?* »), et qui s'étend sur plusieurs tours, pendant lesquels la mère et le père essaient de rétablir la compréhension du message d'abord à travers plusieurs répétitions en italien (« *chiudi la cerniera* »). Pour sa part l'enfant reste sur une explication monolingue (« *Ceci c'est*

le portefeuille »), ce qui montre qu'il n'a pas saisi l'objet auquel les parents font référence, notamment la fermeture éclair, ce même en ayant compris que le message porte sur le portefeuille en général (voilà pourquoi l'on émet l'hypothèse qu'il lui manque probablement également la compréhension du verbe italien *chiudi*, fr. ferme, car l'approximation « ferme le portefeuille » aurait pu suffire). Les parents, qui, à la différence de l'enfant, sont dans une modalité bilingue ont donc recours à l'alternance codique pour conclure l'échange (*cera cera la billetera*, fr. Ferme ferme le portefeuille), qui est finalement validé par l'enfant (« ah ! »). Il convient de remarquer encore une fois la manière dont la proximité entre les variantes non standard de la langue pourrait avoir aidé dans le processus d'intercompréhension. En effet, le verbe es. *cierra* (on retrouve d'ailleurs la simplification de la diphtongue *ie* dans la production d'Elsa) de l'espagnol (fr. ferme) serait opaque par rapport à son équivalent italien *chiudi*, mais transparent avec la variante vénitienne *sàra*, d'où la chaîne de correspondances :

it. *chiudi* > it. régional *sàra* > cerra > es. chil. *cierra*

Parfois, c'est Jacopo qui fait office de médiateur entre le père et l'enfant :

123. Juan : **terminé**
j'ai terminé
- Jacopo : **terminé ?**
j'ai terminé ?
- Alessio : **terminé**
j'ai terminé
- Jacopo : **¿terminado? ¿seguro?**
tu as terminé? Tu es sûr?
- Juan : **sí**
oui
- Jacopo : **ok**
ok
- Alessio : **ah che papà sistema e dopo facciamo la doccia**
papa range (la cuisine) et puis on fait la douche
- Juan : **después tenemos karaté ?**
puis on fait du karaté ?
- Jacopo : **no después tú debes ducharte**
non après tu dois te doucher

La reprise de l'énoncé en italien d'Alessio par Jacopo (« *Non après tu dois te doucher* ») se fait en espagnol afin d'expliciter au frère ce que le père vient de lui dire (« *Papa range la cuisine*

et puis on fait la douche ») et que l'enfant semble ignorer puisqu'il propose d'autres activités à la place de celle préconisée par le père (« *Puis on fait du karaté* »).

Avec la même fréquence, la mère et le fils aîné, Jacopo, en viennent souvent à aider à la compréhension des énoncés espagnols chez les autres membres italophones (ENONCE ESPAGNOL > ENONCE ITALIEN), comme l'illustre l'exemple suivant :

124. Juan : **ah esto si eso si te duele pero los demás no**

ah ceci te fait mal mais les autres non

Jacopo : **eso si muy muy muy**

ceci est très très

Juan : **muy muy malo eres no eres bueno para jugar a la pelota**

tu es très très mauvais tu n'es pas bon pour jouer au football

Jacopo : **no a la pelota ahora**

pas au football maintenant

Juan : **dije no**

j'ai dit non

Alessio : **ma cosa sta dicendo**

mais qu'est-ce qu'il dit ?

Elsa : **no dice che non sei capace di giocare alla palla**

non il dit que tu n'es pas bon pour jouer au football

Jacopo : **yo soy muy bonito a futbol**

je suis très beau au football

Juan : **ah bonito bonito si eres muy feo**

ah beau beau si tu es très moche

Dans l'exemple (124), étant donné que ni le frère, Jacopo, ni le père, Alessio, n'ont compris ce que Juan vient de dire (« *tu n'es pas bon à jouer au football* »), la mère intervient pour traduire à tout le monde, et en particulier à Jacopo, la signification de l'énoncé de Juan (« *non il dit que tu n'es pas bon pour jouer au football* »).

En conclusion, nous pouvons affirmer que, dans un cadre d'intercompréhension entre langues

apparentées, l'alternance codique ou alternance inter-phrase représente un mouvement d'accommodation et fait en même temps office de dispositif de déblocage. En effet, bien que nous ayons observé une approche orientée vers le laisser passer d'éventuelles impasses communicatives, dès que les interlocuteurs n'arrivent pas à débloquent la communication en maintenant l'usage de leur propre langue, à cause de l'opacité de certains mots, l'alternance peut intervenir en tant que dispositif de déblocage. Dans les données, le déblocage émerge souvent comme une opération coopérative au cours de laquelle les différents participants aux interactions exploitent et mettent à disposition tout à la fois des ressources préalables et de nouvelles ressources qu'ils ont développées grâce au contact avec la langue étrangère dans le pays d'origine de l'enfant.

6.3.6.2. Mélange codique

Nous avons observé que l'alternance codique représente une option communicative utile, bien que limitée dans la production des participants, puisqu'elle nécessite des compétences linguistiques plus avancées dans la langue étrangère que celles qu'ils possèdent tous. Les occurrences de mélange codique qui apparaissent dans notre corpus constituent un cas à part entière par rapport au mélange codique présent dans le répertoire langagier des locuteurs bilingues « *qui parlent couramment les deux langues et les utilisent toutes les deux dans le cours de leurs tâches quotidiennes* » (Gumperz, 1989, p. 57). Dans notre corpus, le mélange codique est sporadique et s'en tient au niveau de la *parole*, sans presque jamais avoir de répercussions sur celui de la *langue* des participants. En ce qui concerne les parents, bien que ce mode de communication puisse représenter un effort important d'adaptation à l'enfant adopté, la plupart des alternances et emprunts demeurent actifs dans leurs répertoires, pendant une période limitée de temps et sont à interpréter comme un phénomène transitoire. En effet, la proportion entre italien, espagnol et mélange codique demeure plus ou moins inchangée pendant la période d'observation et en général, les considérations qui ressortent de cette partie d'analyse sont valables pour les deux mois de l'enregistrement.

Sera considéré comme *mélange codique* (dorénavant MC) l'usage de segments de phrases en espagnol dans des énoncés majoritairement en italien ou l'usage de segments de phrases en italien dans des énoncés principalement en espagnol. Ce mélange, intervenant surtout au niveau lexical, est vraisemblablement facilité par la proximité entre les structures syntaxiques canoniques de la langue espagnole et celles de l'italien, ce qui peut être mis en relation avec la notion de *triggering* (Clyne, 1967). Selon Clyne, « l'occurrence d'alternances codiques est fréquente dans des zones de ressemblance entre les langues en contact [...] les *trigger words* [sont définies] comme des lieux d'intersection entre les systèmes en contact, qui activeraient le changement de langue dans un énoncé » (Ghimenton, 2008, p. 148). Ces points d'intersection

entre langues peuvent engendrer une alternance entre toutes les langues des répertoires des participants. Notre corpus confirme alors la notion de triggering puisque la majorité des épisodes de MC intervient à des zones de proximité entre les structures syntaxiques canoniques de la langue espagnole et celles de l'italien :

125. Luis : **puedo qué es eso**

je peux qu'est-ce que c'est

Giovanni : **está llamando a la sua amiga**

elle est en train d'appeler son amie

Laura: la sua amica

son amie

Giovanni: in Italia

en Italie

Giovanni, le père, utilise le complément d'objet direct avec préposition (*está llamando a la sua amiga*), structure qui est propre à l'espagnol, mais pas à l'italien standard. Toutefois, à notre avis, il se pourrait que l'explication soit à trouver dans le répertoire linguistique de Giovanni, originaire du sud de l'Italie et locuteur d'une variante dialectale méridionale, d'où est probablement issue la structure prépositionnelle. Il est intéressant de noter qu'ailleurs dans le corpus, Giovanni n'utilise cette structure que pour s'adresser à Luis dans des tours mélangés, en saisissant de façon spontanée, des similarités entre espagnol et dialecte (comme d'ailleurs nous l'avons remarqué à deux autres reprises au niveau lexical et phonétique dans le corpus des Giuliani) :

126. Giovanni : per favore ! aiuti **a hermana** e Alice a giocare

s'il-te-plaît tu aides à soeur et Alice à jouer

127. Juan : **¿mañana adónde vamos a ir?**

demain où allons-nous aller?

Elsa : **¿en la mañana? mañana** dove andiamo

le matin ? demain où allons nous?

En (127) Elsa procède à un mélange codique entre l'italien et l'espagnol, en détournant d'ailleurs le sens originel de l'énoncé de Juan (« Demain nous allons où ? »), à cause de l'homonymie du mot espagnol *mañana* qui, en italien, tout comme en français, signifie tout à la fois demain et le matin (d'où « dans la

matinée ? »). Hormis le malentendu qui est généré par cette homonymie, nous remarquons qu'Elsa choisit le bon endroit syntaxique pour effectuer l'alternance codique et que le mélange de code, ne comporte pas de violations au niveau des règles morpho-syntaxiques de la langue italienne. En d'autres termes, elle aurait pu dire la même chose en substituant le mot espagnol *mañana* par le terme italien *domani* :

MAÑANA DOVE ANDIAMO?

DOMANI DOVE ANDIAMO?

En ce qui concerne l'usage, nous avons observé quatre fonctions principales que l'on retrouve assez fréquemment dans le corpus en relation avec le mélange codique, à savoir :

- a. la fonction référentielle du MC, qui consiste à se référer à une personne ou à un objet par le biais de la langue étrangère, lorsqu'il serait possible de s'y référer en langue source. Le fait que le nom commun commence à être utilisé exclusivement dans sa traduction en langue étrangère met en avant la prééminence de la personne ou de l'objet pour le système de relations considéré ;
- b. la fonction phatique et conative du MC, qui consiste à attirer l'attention de l'enfant par le biais de sa langue source, souvent en guise de répétitions ou reformulations qui ont pour but de solliciter une réaction qui aille dans la direction que les parents souhaitent ;
- c. la fonction de médiation du MC, qui consiste tout à la fois à affiner la production en langue étrangère lors de l'activité même du locuteur au moyen de questions métalinguistiques adressées au locuteur natif et à améliorer la compréhension en langue étrangère chez l'interlocuteur au moyen d'un acte de traduction ;
- d. la fonction cohésive du MC, qui consiste, au niveau du fond de la communication, à aligner les connaissances des participants et, au niveau de l'expression, à reprendre et enchaîner les interventions des participants les unes aux autres.

Nous allons maintenant illustrer les exemples les plus marquants relatifs à ces quatre fonctions.

En ce qui concerne la fonction référentielle, il n'est pas rare dans notre corpus d'observer certains noms qui désignent les liens familiaux exprimés dans la langue de l'enfant, comme cela est illustré par le choix du nom de la sœur de Luis chez les Arduini :

128. Giovanni : ho capito bravo Luis bravo allora questa è la tua famiglia? **¿acà?**

*j'ai entendu bravo Luis bravo alors ceci est ta famille ? **ici** ?*

Luis : **papa papà**

papa maman

Giovanni : papà mamma **hermana** e Luis

*papa maman **sœur** et Luis*

Dans la communication de cette famille, nous constatons un usage très fréquent de la langue source de l'enfant pour se référer à Josefina, en tant qu'*hermana* au lieu d'utiliser son équivalent italien *sorella* (largement moins fréquent dans le corpus), toujours exprimé sans prédéterminant, comme s'il s'agissait d'un prénom (cf. ex.126), tandis que les mots pour papa et maman sont presque toujours exprimés en italien. Cette habitude, que l'on note surtout chez le père, pourrait être interprétée comme une tentative de rapprochement entre frère et sœur et d'inclusion de Luis à l'expérience familiale, par le biais de l'ancrage émotionnel déclenché par cette langue, usage qui est ensuite emprunté par les autres membres italophones. Le même constat peut aussi être fait dans un cadre de langues non apparentées et à l'exclusion de la production de l'enfant qui est le seul à mélanger les deux codes dans le cadre de son apprentissage de la langue italienne :

129. Sasha : mama quando facciamo da **babuchinka**?

*maman quand nous faisons chez **mamie** ?*

Maria : no stiamo a casina oggi non si va fuori

non nous restons à la maison aujourd'hui on ne sort pas

Sasha: mamma no no **babuchinka** a casa di **babuschinka** qui

maman non non mamie chez mamie ici

Il est intéressant de remarquer que le nom *babuchinka* est l'une des très rares occurrences de langue russe qui apparaissent dans la production de l'enfant tout au long de notre observation et qu'il est également celui qui s'éloigne le plus de son équivalent italien (cf. ru. *babuchka*, it. *nonna*, fr. *grand-mère* ; ru. *mat'*, it. *mamma*, fr. *maman* ; ru. *papa*, it. *papà*, fr. *papa*). En tenant compte de la vitesse à laquelle Sasha a appris la langue italienne nous pourrions nous attendre à ce qu'il ait déjà appris à maîtriser le mot italien *nonna*. En effet, dans ce même enregistrement de novembre, il utilise correctement la forme masculine du même mot, à savoir *nonno*, et il a même forgé la forme équivalente au pluriel dans sa variété d'apprentissage, à savoir *nonni-nonno* (littéralement grands-parents-grand-père). Par conséquent, nous pourrions émettre l'hypothèse que le fait que l'enfant maintienne la désignation russe exclusivement pour sa grand-mère fasse

état d'une relation particulièrement significative pour lui. Il est pourtant difficile de comprendre avec certitude les raisons qui amènent l'enfant à retenir ce mot en russe, mais il paraît toutefois important de remarquer que, de ce fait, le mot *babuchinka* entre dans le répertoire familial en tant que référence affective ou, pour paraphraser l'une des mères du corpus transversal, « bande sonore » multilingue qui caractérise l'identité familiale.

La fonction phatique du mélange codique consiste à mettre davantage l'accent sur le message pour attirer l'attention de l'interlocuteur. D'après les données, cette technique est surtout utilisée par les parents Arduini qui ont tendance à souvent répéter une même expression dans la langue de l'enfant pour attirer son attention sur un objet ou sur une action qui est en train de se dérouler, selon le schéma PHRASE ITALIENNE + PHRASE ESPAGNOLE comme dans l'exemple suivant :

130. Giovanni : piano guarda **mira poquito**

*doucement regarde **regarde un petit peu***

selon le schéma inverse PHRASE ESPAGNOLE + PHRASE ITALIENNE :

131. Giovanni : **mira acá** guarda è blu butta la carta blu

***regarde ici** regarde c'est bleu baisse la carte bleue*

ou selon la juxtaposition des deux codes PHRASE ITALIENNE + PHRASE ESPAGNOLE + PHRASE ITALIENNE :

132. Laura: dai andiamo a casa con questi dai **vamos** a casa dai vieni

*allez allons à la maison avec ceux-ci **allons** à la maison allez viens*

Nous avons remarqué que, chez les Arduini, l'alternance intraphrasale se fait souvent par le biais de verbes à l'impératif, qui sont d'abord exprimés par les parents dans une langue, puis dans l'autre, de manière à souligner le message (*regarde, montre, allons*). A ce sujet, c'est l'usage que Giovanni fait fréquemment du mélange codique qui attire notre attention. Si l'on observe, en termes absolus, la fréquence des mots dans la production langagière de ce père, nous pouvons observer que la paire de verbes équivalents *it. guarda/ es. mira* (fr. *regarde*) est très fréquente (Tabl. 22).

Mot	Nombre
<i>it. Così [fr. Ainsi]</i>	505
<i>it. Là [fr. Là]</i>	75
<i>it. Papà [fr. Papa]</i>	75
it. Guarda [fr. Regarde]	49
It. Non [fr. Ne]	49
it. Sì [fr. oui]	43
it. Bravo [fr. Bravo]	35
it. Adesso [fr. maintenant]	30
it. Qua [fr. Ici]	29
es. Mira [fr. Regarde]	27
es. Acá [fr. Ici]	22
it. Mamma [fr. Maman]	20
it. Te [fr. toi]	20
es. Ya [fr. Vas-y, c'est bien]	20
it. Piano [fr. doucement]	19

Tableau 22. Arduini. Giovanni. Fréquence absolue des 15 premiers mots lexicaux

Nous émettons ainsi l'hypothèse que la fonction avec laquelle Giovanni recourt à l'espagnol est, en même temps, phatique – i.e. solliciter l'attention de l'enfant sur le fond de son message – et conative – i.e. solliciter une réaction de sa part. Selon la distinction proposée par Sperber et Wilson, (1995 dans Ghezzi et al., 2008, p. 2) entre codification conceptuelle et procédurale à l'oral, certains verbes de perception, comme « regarde » ou « attends » sont utilisés dans notre corpus au-delà de leur signification pour solliciter une réaction de l'interlocuteur. Le même constat vaut pour l'usage que ces parents font de l'adverbe déictique « ici » qu'ils font alterner avec les deux formes espagnoles *aquí* et *acá* :

133. Giovanni : prendila **qua** la carta a papà prendi una carta la carta **aquí**

*prends **ici** la carte prends une carte la carte **ici***

134. Giovanni : no prendi la carta la carta **acá**

*non prends pas la carte / la carte **ici***

135. Giovanni: andiamo sopra là? **Acá**

*nous allons là-haut ? **ici***

Dans ce type de MC nous observons que, tout en respectant les contraintes syntaxiques imposées par la langue italienne, qui sert de base à l'alternance des deux codes, les locuteurs parviennent à remplacer le mot italien par son équivalent espagnol, dans la mesure où ils maîtrisent les deux adverbes espagnol *aquí* et *acá* qui sont d'ailleurs assez transparents avec leurs équivalents italiens *qui* et *qua*. Dans la famille, les parents, qui sont vraisemblablement plus conscients du défi linguistique, produisent souvent ce type de répétitions afin de renforcer le message adressé à l'enfant et pour anticiper une potentielle rupture dans la communication causée par la non-compréhension du message de la part de l'enfant. Cependant le recours procédural à l'espagnol semble aussi émerger d'une analyse des mots les plus fréquents dans la production de Josefina :

Mot	Nombre
it. Non [<i>fr. Ne</i>]	40
it. Tocca [<i>fr. Touche</i>]	26
es. Mira [<i>fr. Regarde</i>]	24
es. Bueno [<i>fr. c'est bien</i>]	21
es. Eso [<i>fr. ceci</i>]	19
it. Questo [<i>fr. ceci</i>]	19
it. Due [<i>fr. deux</i>]	18
it. Dai [<i>fr. Vas-y</i>]	17
es. Espera [<i>fr. attends</i>]	17

Tableau 23. Josefina. Fréquence absolue des 9 premiers mots lexicaux (longueur minimale 2 lettres)

136. Luis : **así**

comme ça

Josefina: **no así mira** no no non farlo non farlo

non comme ça regarde non non ne le fais pas ne le fais pas

Giovanni : no Luis

non Luis

Josefina: **ya sí** ma **es muy peligroso**

bien oui mais c'est très dangereux

Le mélange codique ayant une fonction phatique fait en revanche défaut dans la production de Luis, ce qui nous amène à penser que l'enfant n'est pas aussi conscient du défi linguistique que le reste de sa famille :

137. Josefina : aspetta guardo se è sicuro tu sotto! tu sotto!

attends je regarde si c'est sécurisé toi dessous ! toi dessous !

Luis: **¿yo solo?**

moi seul ?

Josefina : no ! tu sotto **aquí!**

Non ! toi dessous ici

Dans l'exemple (137), les deux enfants sont en train de jouer sur les lits superposés dans leur chambre et Josefina encourage Luis à se mettre sur le lit du dessous. En considérant le contexte comme monolingue, Luis pourrait avoir inconsciemment formulé une hypothèse sur le contenu du message de sa sœur, en interprétant le mot italien « dessous » (it. « sotto ») par le mot espagnol « seul » (es. « solo »). Cette mauvaise interprétation conduit Josefina à rectifier son message originel en le répétant encore une fois (« Non ! toi dessous ») et en le renforçant à travers l'adverbe déictique « ici » en espagnol *aquí* ! La fonction phatique du mélange codique que nous venons de décrire vise donc à améliorer l'efficacité de cette expression en langue source afin d'insister et d'assurer surtout la réception du message chez l'enfant.

La troisième fonction que nous avons observée, liée à l'usage du mélange codique, est celle de médiation. Cet emploi de l'alternance a véritablement pour objectif d'améliorer tout à la fois l'expression et la compréhension en langue cible, lorsque des blocages dans la communication

se produisent, faute de connaissance d'un mot donné :

138. Elsa : non si chiama occhiale come si chiama? **para mirar el sol ¿ cómo se dice?**

*ça ne s'appelle pas des lunettes comment ça s'appelle ? **pour regarder le soleil comment on dit ?***

En ce sens, le MC consiste à demander la coopération du locuteur natif dans la recherche du mot correct, en formulant la requête dans sa langue. Dans la plupart des cas les parents demandent la coopération de l'enfant (ou d'autres membres qui parlent la langue de l'enfant) pour s'assurer de la compréhension d'énoncés en langue espagnole. Elsa, qui en général est le parent le plus impliqué dans des échanges de ce type, se montre très active dans la reconstruction de la signification du sens. Comme nous l'avons déjà vu auparavant, la mère aime bien parler espagnol et en approfondir sa connaissance, ce qui l'amène à demander souvent à Juan des explications sur les mots utilisés par l'enfant :

139. Elsa : **no se puede mirar el sol**

on ne peut pas regarder le soleil

Juan : **pero con gafas sí**

mais avec des lunettes oui

Elsa : con?

avec?

Juan : **con gafas**

avec des lunettes

Elsa : cos'è la **gafas**? con gli occhiali?

*c'est quoi **la gafas** ?avec les lunettes ?*

Juan : sí

oui

Juan : **se me rompieron la las ventanas**⁴

mes verres mes verres ils se sont cassés

⁴ Ventanas = les verres des lunettes

Elsa : cos'è la **ventana**
 *c'est quoi **la ventana** ?*

Juan : **la ventana po**
 le verre ban

Elsa : uhm ?
 hum?

Juan : **las ventanas de las gafas**
 Les verres des lunettes

Elsa : ah **las ventanas** la stanghetta
 *ah **las ventanas** la monture des lunettes*

Juan : **mire**
 regardez

Elsa : **la ventana la ventana** è la lente ah ho capito Juan
 ***la ventana la ventana** c'est le verre ah j'ai compris Juan*

Dans l'exemple (139) Elsa opère un mélange codique pour reconstruire la narration de Juan à propos de ses lunettes. Le retour sur sa langue maternelle sert à Elsa de repère pour trouver les équivalents des mots en espagnol et comprendre le fond du message de Luis. Il est intéressant de noter que, lorsque la mère re-conceptualise son message à travers un dispositif plurilingue comme le mélange codique (cf. « *ah las ventanas la stanghetta* », « *la ventana la ventana è la lente ah ho capito* ») l'enfant reste tout le temps sur une explication monolingue (cf. « *las ventanas de las gafas* »), parfois accompagnée d'une explication non verbale, ainsi que nous l'avons déjà observé dans d'autres exemples (cf. *las lagartijas* dans l'exemple (101) ou *la billetera* dans l'exemple (122)). Cet emploi du MC dans un cadre de communication multilingue confirme l'importance cognitive des stratégies translangagières à l'intérieur d'un même énoncé afin de construire des hypothèses sur la signification d'un mot en langue étrangère :

140. Luis : **linda**
 jolie

Laura : no **rique** ?
 Ça ne se dit pas bonnes ?

Luis : **linda**

Jolie

Laura : la pasta com'è? è buona o no?

Les pâtes c'est comment ? C'est bon ou pas ?

Luis : si

oui

Laura : **¿sí? rica?**

Oui? bonne?

Luis: **sí rica** due due

Oui bonne deux deux

141. Luis: **yo quiero yo quiero otra cosa de burbuja**

Je veux je veux autre chose de bulle

Josefina: **otra cosa** con cui giocare?

Autre chose avec quoi jouer

Dans cet exemple (141) Josefina recourt au mélange pour compléter sa compréhension de l'énoncé de Luis, en paraphrasant en italien le mot inconnu (es. *burbuja*). Parfois l'activité de médiation est réalisée en groupe en représentant un moment pour partager les connaissances linguistiques dont les participants disposent individuellement :

142. Alessio: guarda **la plata la plata**

regarde l'argent l'argent

Juan: **no no quiero palta**

non non je veux de l'avocat

Alessio: cos'è pasta ?

c'est quoi les pâtes ?

Jacopo: **palta palta**

avocat avocat

Alessio: ah **palta**

ah avocat

Elsa: a me me viene **plata**

*je dis toujours **argent***

Jacopo: **plata** son i schei

***plata** c'est l'argent*

Alessio: soldi

argent

Juan: **la palta es**

la palta es

Alessio: **esta** è la **palta** hai ragione

ceci est l'**avocat** tu as raison

Juan: **usted dijo plata**

vous avez dit argent

Le malentendu autour du binôme *palta/plata* (fr. avocat/argent en espagnol du Chili) engendre une confrontation autour de la similarité de ces deux noms qui donne lieu à une confusion chez les deux parents et c'est le moment où tous les participants trouvent un accord sur la signification de ces deux termes au moyen de leur traduction en italien (dialecte) fournie par Jacopo (cf. « *plata son i schei* »). En ce sens, le mélange codique a une fonction cohésive, qui consiste à aligner et égaliser les connaissances des participants.

La fonction cohésive du MC porte aussi bien sur le fond que sur la forme du message, lorsque les participants reprennent exactement une expression de l'énoncé précédent dans leur propre énoncé en pouvant ainsi faire référence l'un à l'intervention de l'autre, en dépassant la diversité linguistique :

143. Juan: **¿y por qué a mí no me da plata?**

Et pourquoi à moi il ne me donne pas d'argent ?

Alessio: perché tu sei piccolino

Parce que tu es petit

Juan: **no soy piccolino**

Je ne suis pas petit

Jacopo: **no tu eres un vajado- un viajador yo soy el Capitán de la nave**

Non tu es un v- un voyageur moi je suis le Capitaine du bateau

Juan: **no tú no eres el Capitán de la nave**

Non toi tu n'es pas le Capitaine du bateau

144. Laura : bravo

sage

Giovanni : bambino

enfant

Luis : un bambino **muy** bravo

Un enfant très sage

Il convient de remarquer que cet usage s'avère caractéristique dans l'énonciation de Juan, surtout quand il veut contester son interlocuteur et qu'il s'agit presque du seul emploi qu'il fait de la langue italienne. L'alternance codique possède en ce sens une valeur référentielle, notamment celle de souligner un mot particulier dans un énoncé spécifique afin de confirmer que le locuteur a bien compris ce que son interlocuteur lui a dit (et que, comme dans le cas de l'exemple 143, il n'est pas du même avis). Les différentes fonctions du mélange codique que nous venons de présenter soulignent l'activation d'une compétence plurilingue dans l'expérience des participants à nos interactions qui se développe suite aux contacts qu'ils ont avec la langue étrangère et qui permet de donner du sens à la communication familiale et d'y intégrer tous les membres.

6.3.7. L'apprentissage de la langue des parents

La dernière stratégie que nous allons présenter est celle qui, pendant notre observation, est davantage développée dans le cadre de l'activité linguistique de Sasha, l'enfant d'origine russe et moins dans le cadre communicatif des deux autres enfants d'origine chilienne. Bien que l'apprentissage soit le débouché linguistique naturel pour les trois enfants, l'observation à la loupe des deux premiers mois ayant suivi l'adoption nous a permis de relever une différence dans son démarrage, en particulier concernant la vitesse avec laquelle Juan, Luis et Sasha entreprennent leur parcours d'acquisition spontanée de l'italien. En effet, par rapport à deux hypothèses émises au début concernant le démarrage de l'interlangue nous avons déjà vu que, pendant les deux premiers mois, Juan et Luis font encore amplement référence à leur langue maternelle :

	Juan (% de son énonciation)	Luis (% de son énonciation)	Sasha (% de son énonciation)
Interlangue	0	8%	42%
Mélange codique	2%	8%	11%
Tours en italien	1%	14%	46%

Tableau 24. Enfants. Pourcentage en interlangue, en mélange codique et en italien

Selon les observations précédentes, Juan ne démarre pas son apprentissage dans la langue italienne, mais semble au contraire être encore pleinement à l'aise dans une communication de type asymétrique, y compris lorsque ses parents lui demandent d'opérer un changement de langue (ce qui s'avère très rare dans l'activité énonciative de la famille). En effet, pendant l'observation, Juan manifeste un intérêt limité envers l'apprentissage de la langue italienne. Bien que ses parents ne le poussent pas instamment vers un usage actif de la langue cible, Juan refuse tout type de demandes de changement de langue et continue à s'exprimer dans sa langue d'origine. En effet, comme cela a été décrit auparavant, l'enfant a tendance à expliciter sa distance par rapport à cette langue (ou plutôt à la préférence de ses parents envers cette langue), comme cela est illustré par l'exemple (109) que nous reportons ici en guise de rappel :

145. Juan : **yo yo tengo control para la tele**
moi moi j'ai la télécommande de la télé
- Jacopo : **ed io ti stacco la spina**
et moi je débranche la prise
- Juan : **y esta es mi tele te gano**
et ceci est ma télé je te gagne
- Alessio : **parlagli in italiano « Jacopo per piacere mi dai un po' »**
parle-lui en italien « Jacopo s'il-te-plaît te me donnes un peu »
- Juan : **ah yo no sé en Italia**
ah je ne sais pas en Italie
- Alessio : **si tu sei bravo a parlare in italiano**
mais oui tu parles bien en italien
- Juan : **no importa**
ce n'est pas grave

Alessio : ma sei capace

mais tu es capable

Juan : **no tengo ganas**

je n'ai pas envie

Alessio : l'hai stigà a che è permaloso

tu l'as provoqué tu sais qu'il est susceptible

Jacopo : ah beh non beve la coca cola ci rimette lui

ben il ne boit pas du coca c'est lui qui perd

Juan : **si no me dai bebida te mando el vaso por la cabeza vale**

*si tu ne me donnes pas la boisson je te jette le verre à la figure
d'accord*

Dans l'exemple (145), les deux enfants sont en train de se disputer et Jacopo, pour se venger, refuse de passer une boisson à Juan. Le père suggère à Juan d'adopter un ton plus conciliant et lui propose en vain d'utiliser la langue italienne pour se rapprocher de son frère. Dans d'autres extraits de la communication, Juan fait mine de ne pas être encore prêt à commencer son processus d'interlangue, même s'il comprend très bien la différence entre les deux langues :

146. Juan : **por favor**

s'il-te-plaît

Elsa : no per favore

non s'il-te-plaît

Alessio : per favore

s'il-te-plaît

Juan : **pero en español se dice por favor**

mais en espagnol on dit por favor

Elsa : e in italiano si dice per favore

Et en italien on dit per favore

Juan manifeste donc une réaction de réticence vis-à-vis de la demande des parents, schéma de résistance qui a aussi été remarqué par les parents du corpus transversal et qui conduit, entre autres, les parents à ne

pas trop forcer le démarrage de l'apprentissage de la langue italienne pour ne pas heurter la sensibilité de l'enfant. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 6.3.5.1, cette réticence de l'enfant à apprendre la langue des parents débouche sur des épisodes d'intercompréhension, où l'enfant, grâce à la transparence avec l'espagnol, parvient à comprendre la signification de l'expression italienne *per favore* et à la faire contraster avec l'expression en langue source *por favor*.

En ce qui concerne Luis, bien que plus des deux tiers (70%) de ses énoncés soient dans cette langue (Tableau 19), son acquisition linguistique a déjà commencé pendant la période de notre observation.

147. Josefina : **tienes que hacer un círculo ahora**

tu dois faire un cercle maintenant

Luis : lo sé

je sais

Josh: **círculo tu círculo intorno a eso**

cercle ton cercle autour de ceci

Luis : aquá

ici

148. Josefina : **mira** io si che lo so aspetta e anche bene

regarde moi je le sais attends je le sais bien

Luis : espete aquá

attends ici

Dans son processus d'acquisition, Luis mélange la morphologie des deux langues en guise de premier signe de réceptivité vers la langue italienne, en forgeant des formes lexicales transitoires (cf. es. *acá*, it. *quà* > interlangue : aquá ; es. *espere*, it. *aspetti* > interlangue : espete), qui se placent au milieu entre la langue source et la langue cible de l'enfant et qui émergent systématiquement dans sa production, signalant ainsi la mise en œuvre d'une transition linguistique qui l'amènera spontanément vers sa maîtrise de l'italien.

Contrairement aux deux autres enfants, dans la production à l'oral de Sasha, en revanche, nous observons que, déjà un mois après son arrivée en Italie, la langue russe n'est plus présente que dans une moindre mesure. Il convient de remarquer que, néanmoins, d'après son activité d'énonciation, Sasha émerge comme le locuteur le plus dynamique parmi les membres de sa

famille. En dépit du stade embryonnaire de sa variété d'italien, sa contribution aux interactions familiales, s'avère en effet très active et représente 48 % du corpus entier. L'absence presque totale du russe parmi les tours encodés suggère que la possibilité d'adopter des formes de communication asymétrique n'est pas prise en compte *a priori* par les membres de la famille. Nous pouvons affirmer que, en l'absence d'alternatives, Sasha choisit dès le début la langue italienne en tant que seule langue de communication, qu'il commence à apprendre très vite et qui lui permet de communiquer avec sa mère et son père, qui ne parlent qu'italien avec lui. Sa variété d'italien, qui n'équivaut pas encore à 100% à la langue de ses parents, évolue en fonction des exigences de la communication et en fonction de ses possibilités et montre des régularités qui permettent de la mettre en relation avec la notion d'interlangue (Selinker, 1972). Dans la production de Sasha la présence de tours en interlangue est assez forte (42%), et même davantage renforcée si nous considérons les tours en mélange codique comme des premiers mouvements d'apprentissage de la langue. L'interlangue de Sasha sera prise en compte en tant que phénomène linguistique relevant de son cadre d'acculturation montrant la fonction de la langue source et la consolidation de la langue étrangère dans son répertoire langagier. Notamment, et comme on l'a vu auparavant, il est difficile de décrire la production de Sasha sans considérer les caractéristiques de son interlangue, raison pour laquelle une partie plus importante de l'analyse des Bosco a été consacrée à ce sujet. Ci-après, la plupart des mots que Sasha utilise dans sa langue maternelle font partie d'énoncés italiens, dans sa variété d'apprentissage ou de mélange codique. Dans l'analyse, la distinction entre MC et interlangue repose sur un critère opérationnel et dépend du rapprochement du phénomène de contact avec la langue cible et de sa régularité dans la production de l'enfant. Selon les études les plus marquantes portant sur ces deux phénomènes, le mélange codique représenterait une manifestation du contact linguistique qui ne fait pas nécessairement suite à une condition de bi-plurilinguisme chez les locuteurs, tandis que l'interlangue représente, pour sa part, un résultat du contact entre deux langues ayant des répercussions sur le système linguistique des individus en contact (Berruto, 2009). Pour mettre en évidence l'évolution de la transition linguistique de Sasha, nous avons considéré comme instances d'interlangue les tours caractérisés par des formes transitoires entre italien et russe qui émergent de façon régulière dans le corpus de Sasha et qui, à notre sens, pouvaient être considérées comme des formes autonomes issues d'un continuum d'apprentissage. En revanche, nous avons considéré comme des instances de mélange codique les tours caractérisés par la présence de formes lexicales et grammaticales du russe, qui apparaissent de manière non régulière et en alternance avec leurs équivalents italiens. Cela dit, cette distinction demeure exclusivement opérationnelle car dans le cas de la production de Sasha, l'action consistant à mélanger les deux codes linguistiques dans un même énoncé relève d'un cadre d'apprentissage de l'italien et, contrairement à ce qui se produit dans le

mélange codique des parents des familles Giuliani et Bosco, les phénomènes de contact ont des répercussions non seulement au niveau de la *parole*, mais surtout à celui de la *langue*. Si l'on observe l'évolution de la production de Sasha entre la première et la dernière séance, nous pouvons remarquer comment l'activité d'acquisition linguistique monte en puissance et représente, à la fin de notre enregistrement, notamment trois mois et demi après l'arrivée de Sasha en Italie, presque la totalité de son activité totale d'énonciation :

	9 sept.	11 sept.	9 nov.	10 nov.	11 nov.	12 nov.	13 nov.
Interlangue	(27%)	(16%)	(52%)	(47%)	(44%)	(51%)	(58%)
Mélange codique	(27%)	(6%)	(11%)	(10%)	(15%)	(13%)	(8%)
Italien	(43%)	(76%)	(37%)	(43%)	(41%)	(36%)	(33%)
Russe	(3%)	(1%)	0	0	0	0	(0,3%)

Tableau 25. Sasha. Evolution des choix linguistiques

Grâce à l'abondance et à la régularité de certaines formes linguistiques dans le corpus de Sasha, il est possible d'établir à quel niveau de développement de la langue italienne l'enfant se trouve lors des enregistrements par rapport à la progression prévue par les études sur les variétés italiennes d'interlangue (Banfi et Bernini, 2003) :

149. Sasha : no **ne** fatto tutti i colori oggi fatto così

*je **ne** fais pas toutes les couleurs aujourd'hui je fais ainsi*

Dans l'exemple (149), l'on retrouve une structure intermédiaire de l'italien, où ni la négation ni l'auxiliaire ne sont encore systématisés (en italien, comme en français, la négation est exprimée par l'adverbe *non* qui est placé devant le verbe, dans ce cas le participe passé, et l'aspect temporel perfectif est exprimé par les auxiliaires des verbes être et avoir, dont la forme cible en italien serait *non ho fatto*). Il est possible de s'apercevoir que, un mois après son adoption, Sasha maîtrise déjà les morphèmes grammaticaux indiquant certaines oppositions comme l'alternance entre perfectif/imperfectif, qui, selon les étapes d'expansion des formes du système verbal en italien langue étrangère élaborées par Banfi et Bernini (2003),

correspondraient à un niveau de spécialisation fonctionnelle avancé :

150. Sasha : mi ha po' stufato puzzle va bene
 j'en ai eu assez du puzzle c'est bien

151. Sasha : andava bene quella
 c'était bien celle-là

Cependant, bien que certains éléments nous laissent entendre que Sasha avance vite dans son apprentissage de l'italien, ses énoncés sont construits, comme cela a été indiqué par l'étude de Pallotti « de manière progressive, morceau par morceau » et non linéairement, c'est-à-dire que certains morceaux de phrase peuvent être répétés « jusqu'au moment où un nouveau morceau peut être produit » (p. 5), ou jusqu'à ce que le sens de la phrase ne soit pas achevé, comme cela est illustré par l'exemple suivant :

152. Sasha : no biscotto io dico quando io dico io fame poco
 pas de biscuits je dis quand moi je dis moi j'ai faim peu

Ici Sasha veut probablement dire quelque chose comme « j'ai dit que je ne veux pas un biscuit car je n'ai pas faim », énoncé relativement long et complexe que l'enfant découpe en deux parties juxtaposées et liées par la répétition du syntagme verbal « je dis ». D'autres fois, l'enfant recourt à des répétitions quand il ne connaît pas un mot ou une expression figée :

153. Sasha : come c'è come fatto dopo come quando buio
 comme il y a comme fait après comme quand sombre

Ici, l'enfant veut dire tout simplement quelque chose comme « comme quand tombe la nuit », mais il ne connaît probablement pas l'expression figée correcte en italien, qui serait *di notte*, et il fait deux tentatives avant de formuler une phrase qui soit convaincante à ses yeux. Le mot italien *come* (en français comme) est répété plusieurs fois en tête de phrase, mais ce n'est qu'à la troisième tentative que Sasha arrive à formuler un énoncé dont il est satisfait. Sasha utilise de manière régulière d'autres expédients pour contourner les éventuels problèmes liés au développement de sa compétence en langue cible. L'un des expédients les plus fréquemment utilisés par l'enfant est le recours au verbe *fare* (en français faire) conjugué et juxtaposé au verbe principal à la forme infinitive :

154. Sasha : qua sole faccio colorare questo
 ici soleil je fais colorier ceci
 (je fais colorier > je colorie)

155. Sasha : no papa fa/fa chiamare
 no papa il fait/il fait appeler
 (papa fait appeler > papa appelle)

156. Sasha : no no facciamo dopo finire qui sotto
 non non nous faisons après finir ci-dessous
 (nous faisons finir > nous finissons)

Dans ces exemples nous constatons que l'enfant ne dispose pas encore d'une morphologie verbale exhaustive qui lui permette d'exprimer les marques verbales de tous les verbes principaux et qu'il choisit une sorte de raccourci en utilisant « faire » comme verbe régent, au moyen duquel exprimer le marquage concernant le verbe principal (ex. *faccio colorare* au lieu de *coloro*). Cet expédient représente non seulement une manière, pour ainsi dire économique, de contourner un problème lié à la compétence linguistique de l'enfant, mais il démontre également la forte volonté d'expression de l'enfant à l'égard de la communication familiale. Cette volonté s'avère assez claire dans la production orale de Sasha, aussi bien sur le plan quantitatif de sa production orale (cf. nombre et longueur des tours), que qualitatif de l'évolution de son interlangue.

En effet, en ce qui concerne sa production en italien, « il faut tenir compte des difficultés supplémentaires à s'exprimer dans une langue peu connue et peu automatisée » qui dépend de l'impossibilité « de s'appuyer sur des expressions figées ou des schémas lexico-syntaxiques déjà expérimentés et répétés » et qui implique que « la planification de l'énoncé exige une charge cognitive importante » (Pallotti, 2005, p. 10). Il est donc envisageable qu'il utilise des techniques verbales communicatives, non seulement pour obtenir le droit à la parole et garder l'attention de ses parents, comme c'était le cas pour le recours à la langue maternelle de Luis de la part de ses parents italophones, mais aussi véritablement afin de se faire mieux comprendre. En effet, bien que son activité linguistique en italien et en interlangue couvre presque plus de la moitié du corpus, nous pouvons également constater que la langue maternelle vient aider Sasha à structurer ses énoncés.

Si l'on considère plus attentivement l'usage que Sasha fait de sa langue maternelle, nous remarquons que l'enfant utilise un échantillon limité et sélectionné de mots russes, dont certains apparaissent assez souvent dans son énonciation, comme « enclavés » dans son stade initial d'énonciation en langue étrangère. En effet, le recours de Sasha à sa langue maternelle consiste en des éléments individuels et inclut très rarement des séquences de plus d'un élément

juxtaposé à l'autre, à l'exception de quelques syntagmes verbaux composés de deux ou davantage d'éléments :

157. Sasha : *Quella ne interesnyy*
Celle-ci n'est pas intéressante

Dès le deuxième enregistrement l'on retrouve surtout des mots individuels qui apparaissent très fréquemment dans le corpus et que Sasha fait parfois alterner avec leurs équivalents italiens – ce qui montre que leur acquisition n'est pas encore fixée dans son répertoire. Le mélange codique de Sasha porte en premier lieu sur les verbes, puis sur les noms, les adverbes, les pronoms, les adjectifs, les conjonctions et les particules discursives (Figure 24). Les verbes sont les éléments de la phrase pour lesquels Sasha puise le plus fréquemment dans sa langue maternelle, selon une tendance déjà observée dans les études consacrées au mélange codique (ce que Muysken appelle « insertional code-mixing », 2000), qui montrent comment les mots lexicaux font plus fréquemment l'objet d'alternances codiques que les mots grammaticaux. De plus, le fait que le verbe, que Muskyen (2000) décrit comme le « kernel » sémantique de l'énoncé, soit en russe, traduit le fait que, pendant les premiers mois de notre observation, la langue « invitante » de Sasha pourrait avoir encore été le russe. En effet, selon les études portant sur les langues en contact, « peut-on parler de langue « invitante » pour se référer à la langue qui domine le discours et de langue « invitée » afin de caractériser la langue qui s'insère dans les énoncés des locuteurs au cours de l'échange » (Djordjevic, 2016, p. 3.)

Verbes (21)	Noms (8)	Adverbes (7)
nuzhno (10) (fr. il faut)	shkola (6) (fr. école)	ne (46) (fr. ne)
mozno (3) (fr on peut)	veter (5) (fr. vent)	da (39) (fr.oui)
padat' (2) (fr. tomber)	babuchinka (4) (fr. mamie)	seychas (13) (fr. maintenant)
poyekhali (2) (fr. allons-y)	pilot (1) (fr. pilote)	zavtra (4) (fr. demain)
khochu (2) (je veux)	tutchi (2) (fr. nuages noirs)	zdes (3) (fr. ici)
znayete (2) (fr. tu sais)		skolka (3) (fr. combien)
davay (1) (fr. viens)		potomu chto (1) (fr. parce que)
dolzhen (1) (fr. il doit)		kak (1) (fr. ainsi)
khochet (1) (fr. il veut)		

khotite (1) (tu veux) prikhodyat (1) (fr. arriver) skazhesh' (1) (fr. tu dis) znayu (1) (fr. je sais) mozhet (1) (il peut) budu (1) (je serais) letat' (1) (fr. voler) letayu (1) (fr. je vole) mozhet (1) fr. il peut)	chudesa (1) (fr. magie) pushka (2) (fr. canon)		
Pronoms (6)	Particules discursives (2)	Adjectifs (5)	Conjonctions (3)
eto (4) (fr. ceci) kotoraye (3) (fr. qui) kakoy (1) (fr. quoi) nichego (1) (fr. rien) kto (1) (fr. que) eti (1) (fr. ceux)	vot (54) (fr. voilà) pozhaluysta (fr. s'il-te-plaît) (1)	desyat' (3) (fr. dix) bol'soi (1) (fr. grand) moi (1) (fr. mien) intersnyy (1) (fr. Intéressant)	chto (3) (fr. que) kogda (1) (fr. quand) na (13) (fr. sur)

Figure 24. Mots russes utilisés par Sasha dans son énonciation

Les verbes sont généralement empruntés au russe, tels qu'ils figurent dans cette langue et ce sans aucune influence de la langue italienne sur leur morphologie :

158. Sasha : Papa sai che cosa oggi mangiato

Papa tu sais ce que j'ai mangé

159. Sasha : Mamà **znayete** che cosa hai fatto a **shkola** ?

Maman **tu sais** ce que j'ai fait à l'**école** ?

La présence du verbe « savoir », tantôt dans sa formulation russe *знать* (znat') tantôt dans sa formulation italienne *sapere* (cf ex.158-159) à l'intérieur du même enregistrement, montre que l'enfant, qui n'a pas encore pleinement acquis la forme italienne, peut, au besoin, encore recourir à la langue maternelle quand il n'est pas capable de formuler le même concept en italien. Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple de verbe bilingue, qui apparaît avec un morphème libre provenant d'une langue et un morphème lié à un autre comme dans l'exemple suivant :

160. Paolo : ce li hai chiusi sono chiusi ehi sono aperti

Tu les as fermés ils sont fermés [ndr. les yeux] ehi ils sont ouverts

Sasha : *io così dopu così tu tu bello **nuzhno** aprit*

*Je après ainsi tu tu c'est joli ainsi **il faut ouvrir***

Le verbe ouvrir à l'infinitif (en italien *aprire*), régi par le verbe russe impersonnel *нужно* (en français falloir), est composé par le morphème verbal libre italien *apr-* et le morphème lié *-it*, qui sert à former le participe passé en russe. Sasha forme donc le participe passé italien *aperti* (probablement par émulation de l'énoncé de son père) par analogie au participe passé russe *открытый*, en mélangeant les deux langues à l'intérieur de la même forme verbale. Ce type de procédé bilingue se limite à cet exemple, et la plupart du temps, Sasha semble parvenir à mélanger les deux langues en toute conformité avec les règles morphosyntaxiques de la langue italienne, y compris dans la construction de phrases complexes :

161. Sasha : Mamma poche c'è **nuzhno** fare buco ?

*Maman parce que **il faut** faire un trou ?*

Outre la fonction supplétive au développement de la langue étrangère, la langue russe sert à Sasha à organiser son énonciation orale. En effet, une trace de la langue russe et du fonctionnement bilingue de l'enfant est l'usage spécifique qu'il fait de certaines particules discursives, spécifiques à la langue parlée, comme la particule « *vot* », que l'enfant utilise parfois dans son sens plein (fr. voilà) et parfois avec des fonctions liées à son expression orale. L'usage fréquent de la particule *vot* (54 occurrences dans la production de Sasha) est probablement révélateur de l'effort produit par l'enfant dans l'énonciation en langue étrangère :

162. Sasha : **vot** mamma **zdes** strada è nera **vot vot** quando c'è strada è nera c'è

macchine neri

***attends** maman **ici** la rue est noire **attends attends** quand il y a / la
rue est noire il y a des voitures noires*

Nous avons observé que la contribution de la langue russe à l'énonciation de Sasha se réalise surtout dans l'effort de structurer des phrases plus complexes et plus précises dans leur signification. Dans la plupart des cas, au sein de son énonciation, la reformulation et la construction progressive de ses énoncés coïncident avec les insertions de particules discursives en langue maternelle. Il est à noter que la particule discursive russe *vot* est très fréquente dans les tours mélangés de Sasha (54 occurrences) et représente un véritable marqueur de sa production orale avec différentes fonctions.

Sasha y a recours pour attirer l'attention de ses parents sur ses actions :

163. Sasha : Questo fatto di religione chto c'era **vot** vedi

*ceci je l'ai fait pendant l'heure de religion qu'il y a **voici** regarde*

comme marqueur d'ouverture et de fermeture d'unité syntaxique à l'oral, afin d'introduire un nouveau sujet de discussion avec ses parents :

164. Sasha : **vot** mama prima nonno facciamo

***alors** maman d'abord nous dessinons grand-père*

Marianna : no prima la casa

non d'abord la maison

Sasha : **vot** e dopo anche Paolo

***alors** et ensuite aussi Paolo*

comme connecteur pour rattacher plusieurs énoncés ou phrases,

165. Sasha : mamma anche dopo facciamo **vot** vestito giallo **vot vot** scarpe

*maman ensuite nous dessinons **alors** robe jaune **alors alors**
chaussures*

et souvent pour prendre une pause afin d'organiser au mieux son discours,

166. Sasha : **vot vot** papa colora no **vot vot** prima faccio colorare

Outre une fonction supplétive et structurelle, la langue russe émanant de Sasha endosse aussi une fonction de référence émotive. Dans son usage mélangé des deux codes linguistiques, Sasha utilise des mots lexicaux de haute fréquence dans le répertoire enfantin, auxquels l'enfant avait probablement souvent recours dans sa routine quotidienne, comme школа (fr. école), et des termes qui renvoient au système des relations familiales en Russie. Le terme *shkola*, peut-être du fait de sa ressemblance avec l'italien *scuola*, est retenu par l'enfant en langue maternelle (6 occurrences), aussi bien que les noms de familles russes pour mamie (*babuchinka*) et père (papa). Il est aussi à noter que, de même que dans la production de Luis (cf. l'usage de *hermana*), l'ancrage émotif représenté par la langue d'origine émerge dans l'usage de la langue russe par Sasha :

167. Sasha : mamma cin/ no no **babuchinka** a casa di **babuchinka**

*maman cin/ non non **mamie** chez mamie*

En général, nous pouvons constater que le recours de Sasha à la langue maternelle dans l'organisation de son énonciation en interlangue traduit l'existence d'un dispositif bilingue sous-jacent qui émerge « quand l'automatisation fait défaut ou est limitée [et] la planification des éléments de l'énoncé est nécessairement plus coûteuse en termes cognitifs » (Pallotti, 2005, p.11). Pour résumer, bien que la production orale de Sasha relève, presque pour la moitié des tours encodés, d'un cadre d'acquisition linguistique, nous avons interprété la présence de la langue russe, langue d'origine de l'enfant, comme s'expliquant selon trois principes :

- selon les théories du contact des langues, la langue russe représenterait, pendant les trois premiers mois postérieurs à son arrivée en Italie, la langue qui domine le discours bilingue de Sasha, ou « langue invitante », fait qui explique la position verbale en tant que lieu d'alternance codique ;
- selon un principe d'organisation de la langue orale, l'usage fréquent de particules discursives russes dans la production orale de Sasha révèle les efforts produits par l'enfant dans son énonciation en langue étrangère ;
- selon des schémas déjà observés dans le corpus de Luis, l'enfant des Arduini, l'usage des noms de famille en langue maternelle dévoile l'ancrage émotif représenté par la langue maternelle.

Nous avons donc brièvement mentionné les schémas de développement de l'interlangue de Sasha pour montrer les stratégies dont l'enfant dispose pour essayer de communiquer avec ses

parents qui semblent, apparemment, plus concentrés sur leur langue maternelle en guise de principal moyen expressif. Cependant, il convient de considérer que, même si elles ne seront pas prises en compte dans notre analyse, il se peut qu'il existe chez les parents, des techniques de facilitation du parler qui n'émergent pas dans l'observation du choix de la langue, comme le ralentissement du débit de paroles et les gestes. Il faut aussi tenir compte du fait que l'apprentissage rapide de l'italien de la part de Sasha ne peut pas être considéré comme une stratégie accommodative comme dans le cas de Giovanni et Josefina qui parlent en espagnol avec Luis. L'âge de l'enfant plaide plutôt pour un comportement spontané et naturel d'adaptation au nouvel environnement linguistique, qui demeure de toute façon très remarquable.

6.3.8. Récapitulatif et croisement des deux corpus

Les objectifs de recherche définis à la suite de la première étape de notre étude visaient à :

- a. Comprendre comment les parents adoptifs accommodent leur parler pour créer des conditions communicatives inclusives de l'enfant,
- b. Comprendre comment l'intercompréhension intervient dans la phase de transition après la rencontre entre parents et enfant,
- c. Fournir une définition du concept d'intercompréhension en ce qui concerne ses usages, en particulier par rapport à d'autres stratégies plurilingues et au degré de proximité des langues en présence, notamment si l'intercompréhension est tout autant possible entre italien et russe qu'entre italien et espagnol.

L'analyse qualitative et quantitative des interactions des membres des trois familles a permis de mieux comprendre l'interaction dans les différents comportements langagiers des participants, mais aussi la manière dont leurs choix linguistiques débouchent sur divers modes de communication, y compris le mode asymétrique. Grâce aux différences relevées dans les choix linguistiques des participants aux interactions familiales, ainsi que dans les stratégies auxquelles ils ont recours pour communiquer les uns avec les autres, nous avons pu émettre des hypothèses par rapport à l'existence de différents scénarios de communication existant dans le démarrage de la communication familiale en milieu adoptif.

En guise de premier constat général, en conformité avec le retour sur la première phase de recherche, nous pouvons affirmer que, souvent dans le corpus, émerge la tendance des participants à recourir à un style communicatif, que l'on retrouve dans d'autres études portant sur la communication asymétrique (Braumüller, 2004 ; Dresemann, 2007 ; Zeevaert, 2007) de type « laisser-faire » qui vise à favoriser la spontanéité des processus linguistiques selon une

approche orientée vers la compréhension du message de l'interlocuteur par approximation et à un style non-directif qui consiste à laisser les membres s'exprimer en se concentrant peu sur la forme de la communication et davantage sur l'interaction elle-même. Nous avons remarqué, en particulier, que les enfants ne sont que dans très peu de cas sollicités explicitement à la pratique de la langue italienne et que, lorsque les parents insistent sur cet usage, ils se heurtent parfois au fait que l'enfant manifeste une réticence envers l'usage de cette langue.

En deuxième lieu, et toujours en conformité avec les principes préalablement établis par les parents du corpus transversal, s'exprimer dans la langue maternelle représente la première option obligatoire pour presque tous les participants aux interactions du corpus longitudinal. Cependant, comme on pouvait le prévoir, l'observation longitudinale a permis de procéder à une description plus approfondie des tendances tracées par le corpus transversal. En effet, nous avons pu constater que, à l'intérieur de ces tendances, les comportements langagiers des différents participants diffèrent les uns des autres, et qu'ils peuvent parfois même s'écarter de la description initiale obtenue par le biais de la narration des parents du premier groupe de recherches. Si l'on juge que le but de cette deuxième étape de recherche n'était pas de trouver des correspondances, mais plutôt d'identifier des corrélations et des syntonies entre deux angles d'observation différents, nous avons considéré que les interactions familiales ont véritablement enrichi le scénario de la première phase de recherches en faisant émerger d'autres options et schémas communicatifs.

Le résultat le plus net a concerné la relation entre proximité linguistique et principe asymétrique. D'après les données interactionnelles, dans un cadre communicatif de langues non voisines et non apparentées, le principe asymétrique de type « chacun parle sa langue » fait défaut. Il convient de remarquer que ce scénario était déjà ressorti des témoignages du premier groupe de parents. En effet, la faculté de s'intercomprendre avait émergé seulement dans le cas où les parents avaient des compétences linguistiques préalables à la rencontre avec l'enfant :

Patrizia : effectivement, au début, il y avait des mots qu'il utilisait, quelques mots qu'il avait l'habitude de dire òm (dom) et nous avons pensé que òm signifiait maison (...) et ensuite nous utilisons les mêmes mots/peut-être quelques mots russes koshca [kom, chat] qui sont les chats, puisque nous avons une maison pleine de chats et puis il aime peut-être il disait certaines choses en russe que nous pouvions comprendre, chats par exemple, et je dis deux ou trois mots oui on avait appris, mais ce n'était pas une structure grammaticale une phrase quelque chose que nous pouvions comprendre, quelques mots [il s'agit d'une traduction]

En ce qui concerne la possibilité de s'intercomprendre spontanément, tout en parlant des langues

non apparentées, le seul scénario possible demeure au niveau des mots, qui peuvent parfois représenter des ancrages dans la compréhension de l'énoncé, comme cela ressort de la description de Patrizia, l'une des mères ayant adopté en Russie. Dans sa description de la communication familiale initiale, Patrizia identifie très clairement les phénomènes de mélange codique (« *il y avait des mots qu'il utilisait* »), constitués par une sélection de mots russes, limités en nombre (« *je dis deux ou trois mots* »), de haute fréquence (« *quelques mots qu'il avait l'habitude de dire* ») et contextuels (« *koshca* [ndr. *kom*, chat] qui sont les chats, puisque nous avons la maison pleine de chats »). Il est intéressant de noter que, dans le corpus longitudinal des Bosco, nous retrouvons une situation très similaire à celle décrite par Patrizia. Dans cette famille, la possibilité de s'exprimer chacun dans sa langue maternelle dans un mode asymétrique spontané ne représente pas l'une des possibilités envisagées par les participants. Les comportements langagiers des différents membres de la famille ont tendance à converger vers un espace de communication monolingue, où l'italien représente la seule langue de communication, conjointement à quelques incursions de la langue russe de la part de Sasha. L'enfant est le membre, qui, selon l'analyse menée, apparaît comme le plus dynamique, en produisant de nombreux efforts pour essayer de se faire comprendre par ses parents lors du développement de sa maîtrise en langue étrangère. En ce qui concerne les parents, il convient pourtant de dire que, même si, au niveau de la langue, ils ne sont pas dans une démarche aussi accommodative que celle de l'enfant, nous ne pouvons pas exclure d'autres techniques d'accommodation qui pourraient sans doute exister (e.g. débit de parole, simplification de l'énonciation). Par conséquent, il découle de l'analyse des choix linguistiques des participants que les interactions des Bosco ne relèvent pas d'un cadre d'intercompréhension spontanée, puisque seuls les parents s'expriment dans leur langue maternelle. Il convient de remarquer que, étant donné la pénurie de tours en russe, nous n'avons pas pu vérifier s'il existe de possibles transparences entre cette langue et l'italien. Cependant, nous avons considéré le choix des parties en présence de ne pas passer par l'intercompréhension comme une conséquence possible de l'absence d'intelligibilité mutuelle entre ces deux langues (tout du moins de leur perception). Lorsque les parents parviennent à faire des inférences sur la langue de l'enfant, c'est dans un cadre d'intercompréhension acquise et notamment parce qu'ils étaient entrés en contact au préalable avec le mot russe ou du fait qu'ils pouvaient deviner sa signification du contexte, ce qui est décrit de la même manière par Patrizia dans l'exemple précédent (cf. « *je dis deux ou trois mots oui on avait appris* »).

D'après le corpus longitudinal, dans un cadre de langues voisines et apparentées, en revanche, les interactions des participants relèvent d'un cadre d'intercompréhension spontanée, puisque tous les participants s'expriment le plus souvent dans leur langue maternelle. Il convient de

remarquer que, curieusement, l'intention et la possibilité de communiquer en intercompréhension avaient déjà émergé spontanément pendant la toute première conversation du chercheur avec la mère de la famille Arduini, en tant que représentation et attente (rassurante) des parents concernant leur communication de la première période. A la différence du cas des Arduini, le recours à l'intercompréhension n'est guère envisagé au préalable, mais, émerge néanmoins dans les mêmes proportions couvrant environ un tiers des interactions de chaque famille. Conformément à leurs choix linguistiques, les parents qui s'appuient le plus sur le mode asymétrique afin de communiquer entre eux sont Laura et Alessio, qui pour des raisons diverses semblent être plus à l'aise avec l'expression en langue maternelle. En effet, l'intercompréhension dans le corpus semble être mise en place sans doute premièrement pour des raisons liées au manque de compétence dans la langue de l'autre, mais aussi à l'attitude des participants par rapport aux potentielles transparences offertes par les variantes standard et non standard des deux langues en présence. La pratique de l'intercompréhension à l'oral dans le corpus est à mettre en relation avec l'ouverture communicative que ces deux familles manifestent au moment de communiquer et de contourner d'éventuels problèmes de communication. L'emploi, non limité aux variantes standard, que les participants font, de façon spontanée et parfois même consciente, de leur répertoire linguistique leur permet de pouvoir tirer profit d'un plus vaste nombre de correspondances linguistiques que celui déjà nourri entre espagnol et italien standard.

Cependant, le fait que les participants choisissent leur langue maternelle en tant que langue de communication, en attendant de pouvoir communiquer en intercompréhension, ne constitue pas *a priori* une preuve que leurs interactions se réalisent entièrement selon le principe du mode asymétrique (pour rappel, LOCUTEUR A – LANGUE A / LOCUTEUR B – LANGUE B, la langue A et la langue B correspondant à la langue maternelle des locuteurs en présence et suffisamment séparées pour que l'intercompréhension puisse se différencier d'autres modes de parler plurilingue). En effet, la langue de l'enfant joue un rôle plus prééminent par rapport à ce qui était ressorti des narrations des parents du corpus transversal selon lesquels le recours à cette langue serait limité à de petites conversations routinières. A l'inverse, justement le maintien de la langue source de la part des enfants engendre des comportements plurilingues chez les autres membres de la famille. Les participants aux interactions semblent, en fait, enclins à intégrer davantage des modes de communication mixtes qui impliquent, à différents degrés, l'alternance codique avec la langue espagnole et un mélange ponctuel entre les deux codes en présence tout au long de notre observation. Les locuteurs disposant de certaines connaissances de l'espagnol, essaient de communiquer avec l'enfant dans sa langue maternelle, en reformulant ses mots ou en les traduisant dans un effort accommodatif de rapprochement du contenu en langue

étrangère. De plus, nous avons remarqué que le recours aux tours mélangés dans le corpus interactionnel endosse une fonction tout à la fois linguistique, à savoir celle de mettre l'accent sur la création de nouvelles relations familiales (cf. *babuchinka* et *hermana*) et extra-linguistiques. En effet, d'après les données, la reprise de la langue de l'interlocuteur revêt souvent une valeur indexicale et phatique : elle sert, tout à la fois, à désigner un sujet de conversation commun entre les participants ou à faire référence à ce que l'on vient de dire, à attirer l'attention de l'enfant sur les activités quotidiennes et à rétablir la compréhension chez les participants lors d'une interruption momentanée de la conversation. En particulier, ce sont les parents, la sœur et le frère qui se livrent le plus fréquemment à des répétitions impliquant une traduction de l'énoncé de l'enfant, pour rétablir la cohésion du flux de l'information parmi les différents membres et contourner des problèmes liés à la non compréhension de certains mots spécifiques, surtout de la part de l'enfant. En répétant l'énoncé de l'enfant en italien, les parents font d'une pierre deux coups : d'un côté ils vérifient la bonne compréhension et de l'autre, ils essaient d'orienter le choix linguistique de l'enfant. Pour leur part, les enfants adoptés n'utilisent pas autant ce dispositif translangagier, mais restent souvent sur une modalité monolingue, y compris lors de moments de blocage qu'ils essaient de détourner par le biais de paraphrases en langue source ou au moyen du langage non verbal. Les enfants, vu leur âge, ne sont pas encore amplement conscients à la diversité linguistique caractérisant la communication avec leurs parents et, pour cette raison, se servent moins que leurs parents des dispositifs translangagiers dans le but principal de comprendre et de se faire comprendre.

En troisième lieu, en ce qui concerne les stratégies communicatives adoptées par les trois enfants de ces familles et le changement dans leur répertoire, il convient de remarquer que dans le corpus transversal, ce changement est souvent décrit par les parents comme une évolution rapide et intentionnelle de la part de l'enfant lui-même, même si dans leur narration émerge déjà l'idée d'une transition linguistique où la communication suit des principes de spontanéité et de laisser-faire. Le seul des trois enfants qui semble respecter le mythe de l'apprenant rapide qui fait l'objet des narrations des parents du corpus transversal est l'enfant russe. Au sujet du démarrage de l'interlangue chez Sasha, nous pouvons constater qu'il se concrétise immédiatement après sa rencontre avec ses parents, puisque déjà un mois après la rencontre, Sasha ne s'appuie presque plus sur sa langue maternelle et les tours en interlangue couvrent un large pourcentage de sa production orale. Dans le cadre du développement de son interlangue, au début de notre observation, Sasha a très peu recours à sa langue maternelle et mélange des mots individuels ou des séries de deux mots dans des énoncés en italien, ou en interlangue, en toute conformité avec les règles de la langue étrangère, bien que dans une étape avancée de son interlangue, l'existence d'un dispositif bilingue chez Sasha, émerge lorsqu'il essaie de produire

des énoncés complexes et dans la gestion de son tour de parole pour laquelle il s'appuie encore en peu sur l'insertion de mots russes. Le cas de Luis et Juan est un tout autre cas. En ce qui concerne Luis, l'enfant continue à utiliser la langue espagnole pendant toute notre observation, en dépit du fait que ses parents s'adressent souvent à lui en italien. Chez Luis, le démarrage de la phase d'interlangue n'est donc pas immédiat, mais semble au contraire se dérouler lentement. Selon l'analyse quantitative du corpus, le total des tours encodés comme « interlangue » représente seulement 3% du corpus et 8% de la production de l'enfant, alors que la seule contribution en espagnol de Luis représente 70% de sa production orale. On peut alors affirmer que, tout au long des deux premiers mois postérieurs à la rencontre avec ses parents, et malgré le fait que son entourage parle une langue différente, Luis s'appuie encore fortement sur sa langue maternelle afin de s'exprimer. Tout en étant le locuteur le plus actif du groupe familial, et malgré le fait que son entourage parle une langue différente, Juan s'appuie presque entièrement sur sa langue maternelle tout au long de notre observation. Le comportement langagier de l'enfant implique deux conséquences par rapport au scénario global de la communication : par rapport à son développement langagier, et encore plus que pour Luis des Arduini, chez Juan les signaux du démarrage de la phase d'interlangue sont si faibles que nous ne pouvons même pas affirmer avec certitude que Juan soit, lors de la période de notre observation, véritablement dans le processus d'apprentissage de la langue de ses parents. Au contraire, Juan fait preuve, à plusieurs reprises, de peu d'intérêt, voire de résistance envers la langue de sa famille. Nous pouvons affirmer que c'est surtout son choix de continuer à garder sa langue maternelle, en association avec le choix obligé de ses parents, et notamment d'Alessio, qui oriente les stratégies communicatives des Giuliani.

En résumé, dans le corpus, l'intercompréhension représente un mode communicatif, dans l'un des deux cas imaginés et considérés préalablement, auquel les locuteurs ont ponctuellement recours pendant leurs interactions, à divers degrés, selon leurs ressources linguistiques, leurs buts communicatifs et leurs caractéristiques individuelles et qui est accompagné par d'autres modes de communication plurilingues. Son recours est principalement dû au choix des participants de s'appuyer sur leur langue maternelle pendant la période initiale de leur connaissance, et favorisé par une attitude ouverte et orientée vers la pratique de la part des parents. Le recours à l'intercompréhension représente, en particulier dans l'énonciation des enfants, une étape précédant le démarrage de l'interlangue durant laquelle l'enfant s'appuie encore sur sa langue maternelle, bien qu'elle constitue une réponse à des énoncés dans une langue différente. Lorsque le principe d'intercompréhension de « chacun parle sa langue » ne s'applique pas, comme dans un contexte de langues non voisines et non apparentées, les choix des participants s'orientent davantage vers un contexte plus monolingue avec une seule langue

de communication. Dans ce dernier cas de figure nous remarquons que l'un des participants, qui est le véritable acteur d'une mobilité à long terme, est invité à apprendre la langue de l'interlocuteur en guise de seul moyen communicatif.

**TROISIÈME PARTIE :
DISCUSSION GENERALE**

7. L'intercompréhension en tant que stratégie de communication et de médiation dans un contexte multilingue et mobile : rappel des résultats principaux

Les usages opérationnels de l'intercompréhension dans un cadre de mobilité ont constitué l'objet d'étude de cette thèse. Pendant le déroulement de la recherche, nous avons relevé les nombreux défis liés au concept d'intercompréhension.

En premier lieu, nous avons relevé le défi lié à la sous-représentation de l'intercompréhension au sein des études consacrées à la langue orale. Cette recherche a consisté à extrapoler la communication multilingue des principes classiques liés au concept d'intercompréhension enquêtés dans l'univers des recherches en linguistique appliquée et didactique des langues. Le point de départ de cette recherche visait, en fait, à identifier et éliminer les barrières existant entre le concept classique et répandu d'intercompréhension et sa mise en place en tant que stratégie plurilingue, en rétablissant une proximité entre cette notion et son acception originale de compréhension spontanée à l'oral, mise en avant par Jules Ronjat en 1913. A notre sens, bien que l'étude sur l'intercompréhension doive beaucoup au remarquable travail de recherche et aux résultats scientifiques marquants de programmes pionniers comme, entre autres, Eurom4, EuroComRom et Galatea et aux débouchés didactiques, il semblait nécessaire de mettre à l'épreuve ces principes dans un cadre d'interaction orale spontanée entre des locuteurs de langues apparentées (ainsi que non apparentées). Cette ligne de recherche, pourrait en fait offrir quelques pistes de réflexion sur la pratique opérationnelle du plurilinguisme entre les individus, ainsi que sur les contextes moins évidents, bien que répandus, de multilinguisme et de rencontre interculturelle.

A l'heure actuelle, l'une des notions centrales utilisées afin de décrire la pratique du plurilinguisme, surtout dans le domaine éducatif multilingue, est représentée par le concept de compétence plurilingue et interculturelle, qualifié de « 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 » (Conseil de l'Europe, 2010). Sur le papier, cette compétence se retrouve au centre du processus communicatif qui serait mis en place par les interlocuteurs lorsqu'ils communiquent par le biais de l'intercompréhension, puisqu'ils s'expriment dans une langue en comprenant, en même temps, une langue différente. Ce processus de dissociation linguistique entre compétence expressive et compétence réceptive serait la démonstration que la compétence plurilingue, avant d'être un savoir-faire à cultiver, demeure une capacité innée dans des pratiques telles que l'intercompréhension. Si l'on applique ce raisonnement, la formation à l'intercompréhension consisterait à entraîner et booster cette capacité innée et à la faire évoluer en une pratique consciente et généralisable.

Cependant, le faible nombre d'études portant sur l'intercompréhension en tant que phénomène émergeant spontanément dans une interaction orale n'ont pour le moment pas permis de considérer sa véritable portée, à savoir le véritable potentiel de l'intercompréhension en dehors des catégories didactiques et de la place que cette pratique occupe dans l'expérience du multilinguisme. Un point de repère pour réfléchir à ce sujet est offert par les enquêtes réalisées dans le cadre de la recherche sur les deux situations de contact linguistique désignées par les termes de multilinguisme réceptif et *lingua receptiva*. Cependant, les scénarios multilingues décrits par ces deux termes ne correspondent pas entièrement au scénario auquel fait référence le projet MIME dans le cadre duquel cette recherche est menée. La plupart des études de terrain qui relèvent du concept de multilinguisme réceptif portent leur attention sur des contextes de multilinguisme stables ou des contacts fréquents entre les locuteurs de langues apparentées et non apparentées. Dans ce type de contexte, l'intercompréhension résultant principalement des relations à long terme entre au moins deux groupes linguistiques, se fonde sur des règles internes concernant la communication que les membres développent au fil du temps dans leur communauté de pratique.

Le deuxième défi à relever dans cette recherche a concerné le point de vue adopté par la recherche découlant du type de scénario de contact linguistique considéré, à savoir les contextes de mobilité. La mobilité internationale contribue à former des environnements multilingues caractérisés par une forte variabilité de leurs composantes (langues parlées, objectifs à atteindre, lieu et durée des rencontres) et une potentielle instabilité des relations humaines, qui varient en fonction du rôle que chaque individu joue au sein de l'expérience de mobilité par rapport à la finalité de son déplacement. Dans cette variation changeante, l'adoption de l'intercompréhension, telle qu'elle a été observée dans des contextes plus stables, ne peut pas forcément compter sur des conditions qui favoriseraient sa mise en place, notamment la coopération entre locuteurs de langues différentes qui découle de contacts fréquents et du développement de pratiques partagées. Dans ce nouveau scénario de contact l'intercompréhension est amenée à jouer un rôle de médiation grâce à l'exploitation du potentiel linguistique propre aux langues apparentées, d'un côté (intercompréhension spontanée) et de l'autre, l'exploitation des compétences linguistiques dans des langues maîtrisées au niveau réceptif (intercompréhension acquise). Cette étude a donc été centrée sur les véritables enjeux liés au potentiel linguistique de l'intercompréhension, dont la pratique est mise au service d'une expérience migratoire basée sur une forte tendance à l'inclusion de ses membres, notamment les familles issues de l'adoption internationale.

Les familles issues de l'adoption internationale constituent une expérience de multilinguisme à part entière parce qu'il s'agit de communautés qui tirent leur origine de la mobilité et qui

évoluent progressivement vers la stabilisation. La dimension de stabilisation nécessaire à la construction familiale sur le long terme, voire définitivement, de l'expérience de mobilité des enfants adoptifs dans le pays d'adoption positionne les familles adoptives à mi-chemin entre un environnement monolingue-monoculturel et un autre multilingue-multiculturel. La réflexion sur le positionnement culturel de la famille occupe un grand espace dans l'expérience des parents de notre échantillon et varie largement d'une famille à l'autre. Notre analyse a montré que cette réflexion sur le développement d'une identité multiple est déclenchée, en première instance, par l'expérience de mobilité des parents vers le pays d'origine de l'enfant, surtout dans le cas des familles ayant adopté en Amérique du sud, dont le séjour est de plus longue durée par rapport au séjour des familles ayant adopté en Russie et en Ukraine. En effet, la durée du séjour des parents, variant de dix à soixante jours, engendre plusieurs difficultés au niveau logistique, bureaucratique, émotionnel, mais aussi culturel et linguistique. C'est la manière dont la famille incorpore la diversité culturelle et linguistique de l'enfant pendant la première période postérieure à l'adoption qui déterminerait le caractère identitaire de ses membres à l'avenir et les liens qu'ils pourront maintenir avec la culture d'origine de l'enfant. En ce qui concerne l'étude des familles adoptives, la nouveauté de ce travail réside précisément dans la prise en compte de la mobilité des parents dans l'observation globale de l'expérience adoptive. En effet, contrairement à la majorité des études qui sont centrées sur la mobilité de l'enfant qui migre vers le pays d'origine, notre recherche intègre pour sa part également la perspective des parents, non seulement en tant qu'hôtes dans le pays d'adoption, mais aussi qu'acteurs de mobilité dans le pays d'origine de l'enfant. En intégrant le voyage des parents vers le pays d'origine de l'enfant, l'expérience adoptive devient alors une mobilité double : une première mobilité est celle des parents vers le pays d'origine de l'enfant et la seconde est celle du retour de l'ensemble de la famille vers le pays d'adoption. L'expérience directe de la diversité culturelle expérimentée par les parents pendant leur(s) voyage(s) devient d'autant plus importante quand ils rentrent chez eux pour pouvoir avoir une première idée de la compréhension et de l'empathie envers l'expérience de déplacement de l'enfant dans une culture étrangère. La double mobilité produit alors une inversion entre culture d'accueil-culture accueillie, qui permet surtout chez les adultes le développement d'une conscience interculturelle, voire transculturelle. Le côté transculturel de l'adoption internationale est souvent mis en avant par les études anthropologiques (cf. Volkman, 2005) qui relèvent l'existence d'une troisième mobilité potentiellement active dans le vécu aussi bien des parents que des enfants, à savoir le mouvement vers le pays d'origine de l'enfant, où les enfants pourraient un jour vouloir opérer un retour. Bien que le caractère transculturel de l'expérience adoptive soit évoqué dans notre recherche, il n'a pas directement été abordé dans ce manuscrit, puisque les résultats que nous avons présentés ont été centrés sur les premiers voyages des parents et le retour de la famille

dans le pays d'adoption, ce qui représente une période trop courte pour que ce sentiment de retour aux origines émerge chez les enfants.

Le contexte familial multilingue a été ciblé en guise de scénario de recherches en raison des caractéristiques et des thématiques favorables à l'émergence potentielle d'un mode de communication comme l'intercompréhension, qui a été mis en avant par quelques études antérieures (Herkenrath, 2012). En effet, d'un côté, nous avons pu observer que la tendance à la coopération et l'accommodation que nous retrouvons dans le milieu familial se marie bien avec un mode de communication plurilingue comme celui de l'intercompréhension. De l'autre côté, d'ailleurs, l'exploitation des compétences réceptives, centrale dans la pratique de l'intercompréhension, a été enquêtée du fait de l'apport non négligeable de ces compétences pour faciliter le dialogue entre les membres des différentes générations au sein des familles multiculturelles ayant des compétences linguistiques asymétriques. A ce sujet, l'approche interdisciplinaire adoptée nous a permis de prendre également en compte, parallèlement aux ajustements linguistiques, lesdites thématiques tout à la fois dans les témoignages des parents du corpus transversal et dans les interactions des participants avec le corpus longitudinal. Cette approche nous a également permis de justifier la différence entre les caractéristiques de notre échantillon et celles d'autres groupes d'interlocuteurs dotées de particularités très proches comme, par exemple, les familles multilingues issues de couples binationaux. Si l'on considère le fait que les familles adoptives relèvent d'un contexte d'interculturation (Clanet, 1990), les propriétés spécifiques de cette typologie familiale résultent aussi bien de la création de liens affectifs que de la rencontre entre des cultures différentes en quête constante d'un équilibre. C'est dans cette perspective que le sujet de cette étude entre pleinement dans le cadre d'un projet comme MIME, dont les mots clés renvoient aux deux notions de mobilité et d'inclusion. En effet, l'intérêt de cette recherche a consisté à montrer la manière dont l'expérience de la mobilité à des fins adoptives peut mobiliser des ressources linguistiques, grâce au fait que les participants doivent faire face au déplacement du barycentre culturel du système familial découlant de l'intégration d'un nouveau système de références culturelles qui vient s'intégrer au noyau originel. Nous avons observé comment c'est surtout l'expérience de mobilité dans le pays d'origine de l'enfant qui a activé des compétences plurilingues et des attitudes langagières ouvertes à la culture et à la langue de l'enfant. L'analyse concomitante des choix linguistiques de l'enfant et de ceux de son entourage familial, y compris de l'idéologie sous-jacente à sa socialisation linguistique et culturelle, a porté l'attention sur la réorganisation des espaces communicatifs familiaux et sur leur articulation autour de l'enfant dans le but apparent de l'inclure. Par conséquent, et en considérant les objectifs du projet MIME en relation avec la situation socio-politique européenne, l'étude portant sur les pratiques linguistiques au sein des

familles adoptives nous a également conduite à émettre des considérations générales qui portent sur les possibles choix des acteurs d'une expérience de mobilité.

Les données que nous allons résumer et dont nous allons discuter dans cette section, font référence aux périodes antérieures et postérieures à l'adoption de l'enfant et décrivent les ajustements linguistiques et culturels développés par les membres des familles au sein de leurs expériences adoptives pour développer des liens personnels. Deux corpus principaux ont été recueillis : une première série transversale d'entrevues semi-structurées qui encadre la période adoptive au sens large, à savoir les années antérieures et les deux années postérieures à l'adoption, et une seconde série longitudinale d'observation interactionnelle qui réduit la zone de recherches aux deux mois ayant suivi l'adoption et qui vise à saisir plus précisément la façon de communiquer des parents et des enfants. Le matériel consiste en 42 heures enregistrées, notamment 13 heures de corpus transversal et 29 de corpus longitudinal (dont 19 transcrites), à partir desquelles nous avons étudié la question de la communication familiale en milieu adoptif et du rôle de l'intercompréhension à l'oral selon une approche qui a été tout à la fois émique et éthique. Du point de vue émique nous voulions considérer les traces laissées dans leur discours par les parents adoptifs concernant les principes, les idéologies, les représentations au sujet de la diversité linguistique lors des différentes étapes de leur construction familiale. Du point de vue éthique, nous avons observé et décrit le comportement langagier des membres dans les interactions du point de vue du chercheur pour pouvoir trouver confirmation de certains phénomènes de la communication avec l'enfant sur lesquels la première phase transversale avait fourni un premier éclairage.

Dans cette partie de discussion générale, nous allons présenter une synthèse des principaux résultats émergeant de l'analyse des deux corpus sur lesquels reposent les observations et les réflexions menées dans cette étude et les mettre en relation, d'un côté, avec le cadre théorique proposé dans la première partie du manuscrit et, d'un autre avec les défis présentés dans la construction de la problématique de la présente recherche (Partie 1, Chapitre 4). La mise en relation de ces résultats avec d'autres études de référence qui portent sur l'utilisation opérationnel de l'intercompréhension sera en particulier intéressante pour identifier des points communs, afin d'élargir la réflexion et, idéalement, pour proposer de nouvelles voies de recherche. Du fait que le point de départ de notre étude, proposé dans le cadre du projet MIME, constituait une nouveauté en ce qui concerne l'étude de l'intercompréhension, dans la troisième partie de cette thèse, nous souhaitons ouvrir des horizons nouveaux pour l'observation et l'application de cette forme de communication qui demeure encore peu explorée (Jamet, 2010). A partir de la description du contexte de notre enquête, le but complémentaire, mais non moins important, de cette discussion sera de suggérer des débouchés possibles et des politiques

linguistiques qui visent à soutenir la mobilité et l'inclusion des jeunes migrants comme les enfants adoptifs, mais aussi à donner le plus grand nombre de solutions linguistiques possibles aux adultes en charge des mineurs afin qu'ils puissent leur offrir les meilleures conditions d'inclusion possibles.

Nous allons organiser la discussion générale des résultats selon trois thématiques qui représentent l'apport de l'étude de l'intercompréhension en tant que stratégie de communication et de médiation dans un contexte multilingue et mobile.

En premier lieu, nous nous centrerons sur l'activité de médiation, telle qu'elle se présente dans la mobilité à des fins adoptives et telle qu'elle a émergé du dépouillement des données transversales et du discours des parents autour de la globalité de leurs expériences dans le pays d'origine de l'enfant. Généralement, lors de leur séjour dans le pays de mobilité, les individus ont besoin d'une gamme de stratégies linguistiques qui, entre autres, comprennent l'apprentissage de la langue de l'enfant, l'interprétation et les services de traduction, le recours à une *lingua franca* et l'intercompréhension. Comme cela sera illustré dans le paragraphe 7.1., par le biais des opinions des parents adoptifs sur les avantages et les limites de ces stratégies, ces dernières ressortent comme des moyens complémentaires pour atteindre l'objectif général du déplacement. Dans le cas spécifique des parents adoptifs, la médiation est fonction de l'acquisition de la parentalité et les différentes stratégies peuvent être combinées lors d'un même événement communicatif selon la pertinence situationnelle des variables liées à la mobilité. La présence de l'intercompréhension dans cette étape de la recherche émerge de façon en même temps cachée et explicite. Cela signifie que, bien qu'ils n'utilisent jamais la désignation même d'intercompréhension, lors des entrevues, les parents se livrent souvent à des descriptions assez claires de procédés qui relèvent d'un cadre d'intercompréhension de type « nous parlions notre langue et les enfants nous répondaient dans leur langue », surtout quand ils décrivent les interactions avec l'enfant non médiées par des professionnels ou des tiers.

En vue de ces premiers résultats, en deuxième lieu, nous focaliserons notre attention sur la communication qui s'instaure entre les membres de la famille, dans le moment postérieur à la rencontre avec l'enfant à la maison. Nous avons observé que leur communication se développe dans un cadre d'asymétrie communicative où les participants choisissent de s'exprimer prioritairement en langue source, tout en essayant de comprendre la langue de l'autre. Le rôle de la langue source dans le cadre communicatif de notre enquête représente un point essentiel qui se distingue par la place que lui accordent les participants dans les deux corpus et qui, pour cette raison, mérite d'être abordé comme l'un des principaux enjeux de notre enquête. Bien que ce choix soit majoritairement une exigence qui se produit obligatoirement en raison des connaissances limitées des locuteurs dans la langue de leur interlocuteur, nous avons observé

que ce choix est également lié à l'expression identitaire des parents et des enfants. En effet, la discussion sur ce point lors de la première phase de la recherche a engendré chez les parents du corpus transversal une réflexion, que nous résumerons dans le paragraphe 7.2 et qui dépasse la notion de contrainte liée au répertoire des participants. Comme cela était envisageable préalablement au début de la recherche, aborder la thématique linguistique dans un contexte comme celui adoptif signifie également se rapprocher d'arguments plus profonds qui concernent le maintien, la transmission et le partage de savoirs, de connaissances et d'émotions qui se réalisent au moyen de la langue dite maternelle. De plus, l'intercompréhension étant une typologie communicative orientée vers le locuteur natif, il nous semble important dans cette discussion de mettre l'accent sur les résultats concernant cet aspect. Par conséquent, dans cette deuxième tranche de résultats, nous allons montrer non seulement les retombées communicatives de l'expression en langue source lors d'un échange multilingue et multiculturel, mais aussi les motivations plus profondes dissimulées sous ce comportement dans le cas des familles adoptives. Nous allons d'abord traiter le rôle de la langue source dans la production des parents qui ont, vraisemblablement, des représentations explicites par rapport à la pratique de leur langue, mais aussi le rôle de la langue source des enfants, qui ressort indirectement des narrations des parents et dont la pratique est directement confirmée par les données du corpus longitudinal. Grâce aux témoignages des parents, parallèlement à la mise en valeur de la signification dans l'expérience multilingue de l'expression en langue source, nous aborderons aussi sa contrepartie, notamment l'importance de faire preuve de compréhension de la langue de l'autre et d'encourager ses efforts d'expression.

En troisième lieu, nous allons nous concentrer sur la pratique de l'intercompréhension, en tant que stratégie de médiation résultant naturellement des usages linguistiques des participants susmentionnés, à savoir le recours à la langue source, là où cette option s'avère possible. Dans le chapitre 7.3, l'objectif sera de résumer les caractéristiques communicatives qui font des familles adoptives un environnement ouvert à la pratique de l'intercompréhension. Nous avons remarqué que le suffixe « inter » renverrait l'image d'une activité de compréhension-expression mutuelle qui exige un effort réciproque pour pouvoir être menée à bien et que cela se rapproche du style très coopératif de la communication familiale au sens large. Au début de ce manuscrit, nous avons anticipé que dans une démarche intercompréhensive, les interlocuteurs font non seulement preuve de compréhension à l'égard d'une langue inconnue, bien qu'apparentée ou non apparentée à leur propre langue source, mais sont aussi censés exploiter de manière ciblée et active la proximité interlinguistique, à savoir les correspondances formelles et fonctionnelles entre les deux langues, pour pouvoir communiquer avec leur interlocuteur. A ce sujet, l'apport de notre analyse interactionnelle a montré que le recours à l'intercompréhension représente une

étape communicative pour les familles, qui est, avant tout, soumise à des conditions linguistiques, à savoir la proximité entre les deux langues en présence. C'est pour cette raison que la juxtaposition de deux paires de langues ayant une relation de proximité différente, à savoir le russe et l'italien et l'espagnol et l'italien s'avère pertinente. La proximité entre langues sera considérée non seulement comme un élément à prendre en compte dans la communication, mais aussi comme un facteur ayant un impact important sur le développement du processus d'apprentissage de la deuxième langue, et notamment de la langue italienne, de l'enfant adopté. En effet, un volet important de la discussion consistera à montrer quelles sont les répercussions au niveau du développement d'une seconde langue dans les deux cas où l'intercompréhension spontanée s'avère ou ne s'avère pas possible. Finalement, et bien que nous considérions le terme d'intercompréhension comme le plus adéquat pour décrire notre échantillon, nous proposerons un élargissement de cette définition à des cas de communication qui comprennent des épisodes d'hybridation de la langue source. En effet, dans le corpus nous avons observé que lors d'une typologie de communication multilingue comme celle présentée dans cette étude, les participants se livrent très fréquemment à des phénomènes de la langue parlée comme l'alternance codique au sens large, en particulier au mélange codique, ou même directement à des tours dans la langue de l'autre, alternance codique au sens strict. Par conséquent, une fois présentée la portée du modèle d'intercompréhension dit classique, à savoir celui entre des locuteurs parlant chacun leur langue source sans grande influence d'une langue sur l'autre, nous émettrons aussi l'hypothèse de l'existence d'un modèle hybride, incluant également des mouvements linguistiques d'accommodation et d'hybridation linguistique.

7.1. La complémentarité des stratégies plurilingues dans l'expérience de mobilité

L'analyse des données recueillies au moyen du corpus transversal permet d'offrir un aperçu global sur l'expérience adoptive du point de vue des parents. L'intérêt de proposer une vue d'ensemble sur le rôle de la médiation linguistique consiste surtout à pouvoir analyser l'expérience adoptive dans son double volet de l'avant et de l'après la rencontre avec l'enfant. La discussion autour de la médiation s'avère très importante afin d'identifier les véritables défis liés à la diversité linguistique pendant une expérience de mobilité et le savoir-faire, développés par les principaux acteurs qui en résultent au fil du temps. Les opinions des parents adoptifs sur les avantages et les limites de chaque stratégie de médiation linguistique donnent un éclairage important sur l'évaluation globale de réussite de l'expérience familiale, en indiquant le critère de complémentarité comme critère sous-tendant la sélection d'une approche adaptée au contexte flexible de la mobilité. En outre, le croisement des représentations des parents amène à comprendre quel type d'impact a eu l'expérience directe de la mobilité sur leur

positionnement identitaire, en tant qu'individus prioritairement monolingues (à la seule exception de deux parents), par rapport au développement du multilinguisme. La mise en évidence de la perspective des parents dans cette phase de l'analyse, a pour but de prendre en compte le rôle central de l'exercice de la parentalité au moment d'orienter les efforts des membres de la famille et de cibler des modalités communicatives susceptibles de créer des situations inclusives pour l'enfant.

Dans des expériences de mobilité comme celle adoptive, les stratégies communicatives doivent répondre aux nécessités spécifiques qui apparaissent lors du voyage dans le pays de déplacement. Nous avons vu que, dans l'expérience adoptive, les parents adoptifs bénéficient de l'ensemble des stratégies de médiation, à savoir : interprètes, traduction, intercompréhension et *lingua franca*, qui leur permettraient l'accès à l'expérience d'adoption dans un pays étranger.

Généralement, les quatre stratégies principales prises en compte par le projet MIME peuvent être utilisées au même titre pour surmonter les obstacles imposés par la diversité linguistique des interlocuteurs. Il existe toutefois des différences importantes concernant le niveau d'efficacité ressenti par rapport aux objectifs spécifiques et au type d'emploi qu'en font les utilisateurs, à savoir que certaines d'entre elles sont plus fréquemment utilisées que d'autres ou tout simplement qu'elles le sont au même degré, mais avec des finalités diverses. D'une manière générale, la traduction, l'interprétation et les technologies de traduction sont des exemples de communication médiée, où les locuteurs ont recours à l'intermédiation humaine ou technologique pour communiquer entre eux, tandis que *lingua franca* et intercompréhension permettent quant à elles aux locuteurs de communiquer entre eux sans avoir recours à des intermédiaires. Les services d'interprétation du service public jouent un rôle crucial, par exemple, lors des rassemblements internationaux de haut niveau, en garantissant un degré élevé de compréhension mutuelle (Pöchhacker 2001, Pym et al., 2012) alors que les technologies de traduction automatique constituent, pour leur part, une importante interface entre les individus mobiles et les sociétés accueillantes qui aident, surtout chez les générations les plus à l'aise avec la technologie, à avoir accès, entre autres, aux informations relatives au contexte local contenues par exemple dans les sites officiels (Ayvazyan et Pym, 2018). En tant que *lingua franca* l'anglais est souvent considéré comme une stratégie bien établie au sein d'environnements internationaux comme les programmes d'échanges Erasmus, les réunions de conseils ou de compagnies internationales qui permettent un bon niveau de communication et d'interaction dans des communautés de pratique multilingues (Kalocsai 2011, Fiedler et Wohlfarth, 2018). L'intercompréhension peut être préférée à l'usage d'une *lingua franca* ou même au recours à l'interprétation dans des situations où les participants sont conscients des profils linguistiques de leurs interlocuteurs et ont envie d'exposer des connaissances réceptives

dans ces langues, comme dans certains environnements de travail (Ribbert & ten Thije 2007) et au sein de communautés bilingues (Herkenrath 2012). Afin de comparer les avantages et les limites des stratégies de médiation, il est utile d'observer leur utilisation dans le même type d'environnement. Dans la littérature récente, les chercheurs n'ont comparé que des paires de stratégies. Gazzola & Grin (2013), par exemple, ils comparent les avantages et les inconvénients de la traduction et de l'anglais comme une lingua franca au niveau de l'UE, en soulignant les coûts variables et les degrés de justice. De même, l'intercompréhension et l'anglais en tant que lingua franca ont été comparés par rapport à l'efficacité communicative (van Klaveren, de Vries & ten Thije 2013, Blees, Mak et ten Thije, 2014), à la diversité linguistique et aux degrés de plurilinguisme accordés (Hülmbauer 2014). D'autres couples tels que l'intercompréhension et les services de traduction et d'interprétation semblent avoir reçu moins d'attention, et nous ne connaissons aucune étude antérieure qui compare ces quatre stratégies dans un seul contexte. Dans le projet MIME, conjointement à l'équipe de chercheurs qui a travaillé notamment sur la médiation linguistique dans des contextes de médiation, nous avons élaboré des critères opérationnels pour l'application conjointe des différentes stratégies de médiation considérées. Les critères figurant dans la grille suivante seront les paramètres susceptibles d'orienter les décisions des utilisateurs :

Mediation strategy	Mobility frame	Cost to user or provider	User independence	Linguistic accuracy	Inclusion
Translation technologies	Short	Low	High	Low	Low
Public-service interpreting and translation	Short	High	Low	Medium/high	Moderate
Intercomprehension	Short / medium	Moderate	High	Variable	Moderate
Lingua francas	Indefinite	Variable	High	Variable / high	Moderate
Learning host language	Long	High	High	Variable / high	High

Critères généraux pour les stratégies de médiation (Pym, 2018, p. 236)

L'intérêt de la recherche menée au sein du projet MIME est de montrer que chaque stratégie de médiation a ses points forts et ses points faibles, dans la mesure où, pour reprendre les propos d'Anthony Pym « avec du bon sens on devrait pouvoir prédire quelle stratégie devrait être utilisée quand » (Pym, 2018, p. 237).

Dans notre étude sur l'adoption internationale, la complémentarité parmi les différentes stratégies de médiation est justifiée par le caractère très hétérogène et imprévisible du séjour dans le pays d'origine de l'enfant. En effet, les parents sont engagés en même temps sur différents fronts : logistique, bureaucratique et affectif. Il est important de remarquer qu'au départ, ils n'ont pas forcément conscience des défis linguistiques engendrés par l'expérience de la mobilité, ce parce qu'ils sont logiquement davantage centrés sur les défis émotionnels que sur ceux communicatifs. C'est la raison pour laquelle les parents ne peuvent pas, en fait, estimer précisément au préalable dans quelles mesures le recours à une stratégie leur sera indispensable. La complexité des facteurs apparaît une fois *in situ* et exige une rapidité de réaction et un ensemble de ressources à disposition sur lesquelles s'appuyer. D'après notre analyse, les parents adoptifs combinent les différentes stratégies de médiation à partir des exigences du contexte et dans le but de mener à bien leur fonction parentale.

Selon les récits des parents, la fonction parentale se traduit par la nécessité :

- d'avoir accès aux informations et d'obtenir une compréhension détaillée du vécu de l'enfant ;
- de faire preuve d'engagement vis-à-vis des institutions officielles qui s'occupent de l'enfant ;
- de faire preuve de fiabilité vis-à-vis des autorités du pays d'origine de l'enfant ;
- de créer une relation intime, affective et directe avec l'enfant ;
- d'être autonomes dans des échanges informels avec les locaux.

La complexité des facteurs liés aux choix linguistiques est gérée par les parents par le biais des ressources linguistiques qu'ils avaient à disposition lors du moment exact de leur déplacement. Cependant, les témoignages des interviewés soulignent que parfois les conditions *in situ* sont bien plus exigeantes que ce qu'ils avaient pu prévoir et c'est là que certaines stratégies s'avèrent prendre une place majeure.

Il est important de clarifier que l'apprentissage de la langue locale, qui au début était envisagé majoritairement pour communiquer avec l'enfant (seulement 5 parents sur 20 ont déclaré avoir voulu l'apprendre pour se débrouiller dans le pays d'origine), en vient à présenter des avantages et revêtir des fonctions supplémentaires qui font d'elle une activité de médiation à plein titre, tout autant que les stratégies mentionnées auparavant. En effet, selon une approche inspirée de la notion d'accommodation communicative (Giles et al, 1991), la capacité à parler la langue du partenaire favoriserait un sentiment de soutien et de coopération entre les locuteurs et représenterait un dispositif communicatif qui met en évidence l'implication interpersonnelle de

la personne qui parle, aux yeux de l'interlocuteur. C'est pourquoi la connaissance de la langue d'origine de l'enfant s'avère plus importante que prévu pour tester l'engagement et la fiabilité des parents vis-à-vis des Institutions locales, tout autant que pour avoir un rôle actif dans l'accès aux informations concernant l'enfant, qui ne sont parfois pas explicitement fournies par les professionnels de l'adoption. En général donc, pouvoir s'exprimer dans la langue locale, tout autant qu'être en mesure de la comprendre, dans une expérience de mobilité, contribuerait au développement de l'efficacité communicative des acteurs principaux et à la mise en valeur de leurs potentialités vis-à-vis d'une situation de diversité linguistique. En outre, en ce qui concerne l'enfant, la connaissance de sa langue permet aux parents de faire preuve d'empathie. Le terme « empathie » suggère que lorsqu'une personne devient plus semblable à une autre, cela augmente la probabilité de bien s'entendre (Giles et alii, 1991). L'empathie communicative consiste en « l'activation et le développement des savoir être (dimension du ressentir) par l'exercice de divers rôles dans des situations de communication » (Cuciuc, 2011), c'est-à-dire « les savoir être significatifs pour une coopération réussie » comme « l'écoute active, l'empathie, la compréhension du message de l'Autre, surtout de ses aspects connotatifs, l'ajustement personnel, la reconnaissance et la distanciation de ses propres stéréotypes, la tolérance des points de vue et des modes de faire divergents, l'esprit d'équipe ou l'habileté interprétative » (p. 713). Comme cela sera également illustré dans les prochains paragraphes, le recours à la langue de l'enfant et l'acte d'empathie qu'il représente sont particulièrement importants dans l'expérience adoptive.

L'efficacité communicative et l'empathie peuvent toutefois être aussi présentes dans l'emploi d'autres stratégies, surtout quand les acteurs de la mobilité n'ont pas pu développer au préalable de compétences suffisantes dans la langue du pays de mobilité. Le manque de compétences dans la langue locale pendant un séjour de mobilité est un scénario à prendre en compte non seulement dans le cas d'une mobilité ponctuelle comme dans celui de notre étude, mais aussi dans d'autres cas de mobilités imprévues ou non planifiées qui, néanmoins, peuvent avoir une incidence importante sur la vie des personnes (e.g. entrevues de travail, rendez-vous médicaux à l'étranger, expatriation). D'après notre analyse, l'efficacité communicative est aussi visée par d'autres stratégies de médiation, en particulier dans le recours aux services de traduction ainsi que d'interprétariat et dans l'utilisation de programmes de traduction automatique. D'après les interviewés, les interprètes constituent en particulier une aide de premier secours pour permettre la médiation avec les Institutions qui s'occupent des aspects formels et incontournables liés à la mobilité de l'enfant, tout autant que pour la traduction du dossier d'adoption envoyé dans le pays d'origine par le biais des organismes intermédiaires en Italie. Le recours à Google Translate est mentionné comme une stratégie efficace, mais rarement utilisée, probablement à

cause des problèmes liés au déplacement qui ne permet pas toujours aux parents d'avoir une connexion (la preuve en est que les lexiques classiques sur papier sont toutefois mentionnés très fréquemment). Cependant, dans l'une des trois familles, la mère Elsa a souvent recours à son portable pour traduire certains mots (cf. exemple 101), parfois même au système de reconnaissance vocale qui lui permet de reproduire la voix de l'enfant afin de chercher la signification du mot quand elle ne parvient pas à reproduire l'orthographe du mot lui-même. Toutefois, pour atteindre l'efficacité communicative souhaitée, tout autant que pour pouvoir être autonomes lorsque les interprètes ne sont pas disponibles ou quand ils n'ont pas accès à internet, la lingua franca est mentionnée dans l'expérience de nos enquêtés en tant qu'acte de médiation possible, surtout dans des lieux publics internationaux, dans les grandes villes comme Lima ou Moscou, dans les aéroports et dans les restaurants, mais vraisemblablement pas avec les institutions ni avec l'enfant. Finalement, bien qu'elle soit parfois mentionnée concernant des lieux publics dans des pays de langue espagnole (l'une des mères, Giada, au Chili), l'intercompréhension est surtout utilisée avec l'enfant une fois que la famille reste seule. Comme il était envisageable de le prévoir, aussi bien que dans d'autres études du projet MIME, l'intercompréhension a été la seule stratégie qui n'a pas été mentionnée explicitement par les participants aux entrevues (cf. Fiedler et Wohlfarth, 2018 ; Ayvazyan et Pym, 2018).

Sur ce point, il est important de remarquer que, en conformité avec le style semi-structuré de la première phase de notre recherche, lors des entrevues, aucune solution communicative n'a été explicitement évoquée par l'enquêteur afin d'obtenir des descriptions « brutes » du comportement langagier des enquêtés et de ne pas les influencer par des définitions préconçues. Au moment de l'analyse des données, ce choix a permis d'avoir une description largement enrichie par chaque phénomène de contact linguistique observé par des locuteurs en contexte de mobilité. D'après les données, nous pouvons donc confirmer que, suite à leur expérience de mobilité, les participants, parallèlement à d'autres possibilités communicatives qu'ils connaissaient auparavant, comme l'anglais lingua franca et la traduction, ont aussi pu faire l'expérience directe de modes de communication plurilingues non médiés, dont ils ne connaissaient pas forcément la désignation, mais qu'ils ont néanmoins pratiqués, comme l'intercompréhension et l'alternance codique au sens large.

L'analyse des récits des parents adoptifs montre comment la complémentarité des stratégies de médiation émerge lors d'une expérience de mobilité, alors que les participants se déplacent rapidement et spontanément d'une stratégie à l'autre. Grâce au regard porté sur l'expérience adoptive, nous avons pu observer que la complémentarité fonctionne de deux différentes façons. En premier lieu, une approche complémentaire de la médiation apparaît lorsque les ressources linguistiques des parents sont réorientées pour faire face à la survenue de nouvelles

priorités. Lorsque, par exemple, les participants privilégient une compréhension détaillée du contenu exprimé par leur partenaire il est probable qu'ils aient exclusivement recours à l'interprétation et à la traduction. En effet, l'interprétation représente dans l'expérience des parents la stratégie par défaut pour les réunions avec les institutions officielles, puisque la précision linguistique qu'elle assure fournit une base solide pour les accords formels. D'autre part, quand les participants ressentent la nécessité d'avoir immédiatement accès à l'interlocuteur sans passer par la médiation d'un intermédiaire, ils peuvent décider de mettre de côté les détails du contenu et de passer par des solutions non médiées comme l'intercompréhension. Dans l'expérience adoptive, l'intercompréhension et les technologies de traduction apparaissent comme les options préférées lorsqu'ils recherchent une communication directe avec l'enfant. La médiation non médiée peut aussi intégrer le recours à l'interprétariat lorsque les interprètes apparaissent aux yeux des parents comme des intermédiaires non fiables à cent pour cent ou comme une ingérence. Les limites de la médiation médiée ont été mises en avant par d'autres études menées dans le cadre du projet MIME. Pokorn et Čibej (2018), dans leur étude portant sur 34 demandeurs d'asile en Slovénie, font bien remarquer que bien que les migrants soient obligés de faire appel à des interprètes dans les procédures administratives comme dans les hôpitaux, les tribunaux ou lorsqu'ils traitent avec la police ou les services sociaux, ils hésitent à recourir à des interprètes, soit parce qu'ils doutent de l'exactitude de la traduction, soit parce qu'ils considèrent les services d'interprétariat comme un obstacle à leur indépendance. Parallèlement à l'efficacité communicative et à l'empathie avec le partenaire, le sentiment de fiabilité et le désir d'indépendance ressortent donc également comme des variables centrales dans une expérience de mobilité en tant que facteurs qui orientent les choix linguistiques.

Deuxièmement, la complémentarité peut émerger lorsque plusieurs stratégies s'avèrent simultanément appropriées dans une situation spécifique mais qu'aucune d'entre elles n'est individuellement suffisante. En d'autres termes, les individus en viennent à combiner plusieurs stratégies pour compenser les limitations de chacune d'elles, dans le but apparent d'améliorer leur réussite communicative. Dans notre enquête, nous avons retrouvé plusieurs traces du caractère incomplet des stratégies de médiation. Bien qu'une stratégie non médiée comme l'intercompréhension soit, par exemple, privilégiée dans la communication directe avec l'enfant, il peut très souvent arriver que les parents aient besoin d'atteindre un niveau de compréhension plus fin du message de l'enfant. Dans ce cas de figure, les systèmes de traduction automatique peuvent compenser l'opacité potentielle de certaines expressions lorsque les parents ne parviennent pas à l'inférer eux-mêmes. Ou encore, bien que les interprètes représentent le choix majoritaire pour s'adresser aux Institutions officielles ou aux personnels

de l'adoption, le recours à la langue locale pourrait aider les parents à faire preuve d'un plus grand engagement et d'une attitude positive vis-à-vis de la culture d'origine de l'enfant et leur permettre de se montrer bienveillants envers les personnes locales. Notre étude confirme les résultats des autres études du projet MIME, qui mettent en avant l'usage combiné des options de médiation qui sont censées se renforcer mutuellement. Pym souligne, par exemple, que la traduction automatique en ligne peut être utilisée pour préparer une visite chez le médecin, alors que la visite proprement dite est ensuite effectuée dans une lingua franca (Pym, 2018). Fiedler et Wohlfarth (2018) estiment que les participants à leur enquête avaient généralement conscience des similarités entre les langues de leur même famille et que, parmi ces langues, ils déclaraient avoir recours à l'intercompréhension en accordant un rôle complémentaire à des stratégies comme l'anglais en tant que lingua franca ou à la langue locale dans l'expérience de certains immigrants en Allemagne.

De toute évidence et en conformité avec d'autres études portant sur ce même sujet, lors d'une expérience de mobilité comme celle abordée par notre enquête, les stratégies de médiation peuvent être négociées par les acteurs de la mobilité lors d'un changement de situation ou quand ils s'aperçoivent que la stratégie utilisée ne s'avère pas suffisante pour atteindre leur but. Nous pourrions proposer une grille dans le même esprit que celle, générale, fournie au début, qui tient compte des caractéristiques spécifiques de la mobilité à des fins adoptives (cette grille a été élaborée à partir de l'analyse figurant dans Fiorentino, 2018) :

Stratégies de médiation	Durée de la mobilité	Efficience communicative	Indépendance de l'utilisateur	Fiabilité	Empathie
Technologies de la traduction	Courte	Moyenne	Haute	Haute	Basse
Services de traduction et d'interprétariat	Courte	Haute	Basse	Moyenne	Basse
Intercompréhension	Courte/Moyenne	Basse/Moyenne	Haute	Haute	Haute
Lingua franca	Courte	Moyenne/Haute	Haute	Haute	Moyenne
Apprendre la langue locale	Courte/Moyenne/Longue	Haute	Haute	Haute	Haute

Figure 25. Critères pour les stratégies de médiation dans la mobilité à des fins adoptives

L'évaluation des parents concernant l'usage de chaque stratégie démontre qu'il existe plusieurs façons d'atteindre une communication réussie et que les acteurs d'une mobilité, bien que n'en étant pas toujours conscients, ont cependant tendance à s'orienter sur un nombre moindre de

stratégies par rapport à celles existantes ou à sous-estimer l'effet que l'apport d'une stratégie peut avoir sur leur comportement communicatif.

Dans le prochain paragraphe, la discussion se focalisera sur une partie spécifique de l'expérience adoptive, à savoir les interactions verbales au sein de la famille, tout à la fois dans le pays d'origine de l'enfant dans le cas des Arduini et des Giuliani et dans le pays d'adoption dans le cas des Bosco, là où les participants du corpus longitudinal ont déclaré avoir le plus adopté l'intercompréhension pour communiquer.

Dans les paragraphes suivants, nous intégrerons l'observation du comportement langagier de l'enfant, qui n'a pas été observé pendant la phase transversale. L'observation des données interactionnelles relatives à la production de l'enfant ouvre des pistes intéressantes concernant l'impact que les représentations et les pratiques linguistiques parentales auraient sur son expression orale. En plus du comportement langagier des parents, nous prendrons également en compte l'influence de l'environnement linguistique en termes de caractéristiques des langues parlées, pour évaluer le potentiel de la proximité linguistique en tant que facteur favorisant la communication non médiée.

7.2.L'asymétrie communicative : s'exprimer en langue source et comprendre la langue de l'autre

Dans les premiers corpus, les participants défendent l'idée que le recours à la langue maternelle constituait une étape incontournable de la communication avec l'enfant pour des raisons évidentes liées à leur bibliographie linguistique. Cependant, au fil des entrevues, il semble évident que d'autres fonctions sont également liées à l'expression en langue source.

Dans le discours sur la communication multilingue, l'expression en langue source n'est pas souvent considérée comme l'une des possibilités dont les individus peuvent disposer, en dépit du fait que cette langue représente une référence importante en termes de savoirs et de connaissances pour chaque individu, qu'il soit, en fait, monolingue ou plurilingue. Les motivations qui peuvent pousser les individus à écarter la langue source de la définition de la compétence multilingue seraient non seulement liées au prestige de certaines langues en tant que langues internationales, mais aussi à une tendance des interlocuteurs, enquêtée dans le cadre de la théorie de l'Accommodation Communicative (Giles et al. 1991), à converger vers une langue commune. Matthey affirme qu'« un code commun et sa maîtrise par les interlocuteurs assurent la fluidité de la communication, tout en assurant la qualité du message » (2008, p. 114). Le maintien de sa propre langue en interaction avec un interlocuteur qui parle une langue différente serait alors interprété, dans le cadre de cette théorie, comme un acte générant des

tensions sociales. Dans le cadre de notre enquête, il est important de remarquer que, même si le maintien de la langue source en interaction demeure l'option privilégiée, cela n'exclut pas que, très fréquemment, les locuteurs puissent se livrer à des actes d'accommodation en ayant recours à la langue de l'interlocuteur. Dans cette étude, nous n'interprétons donc pas le choix de la langue source comme un acte de divergence face à l'interlocuteur, mais plutôt comme une option adaptative qui s'explique par les limites des répertoires linguistiques, tout autant que par certaines fonctions de l'expression en langue source qui répondent aux besoins des participants. D'un autre côté, nous considérons que, lors d'un échange oral, le locuteur ne s'en tient pas forcément à un principe unique, mais peut mélanger et faire alterner différents modes et diverses langues de communication à chaque fois dans un objectif différent.

Pour mettre en lumière l'alternance de la langue source et la langue cible en interaction, la discussion exige une petite digression concernant la fonction de l'alternance linguistique dans l'environnement didactique à partir de laquelle nous élargirons certaines considérations au contexte de la communication multilingue.

La pratique simultanée de la langue cible et de la langue source est à considérer comme une caractéristique de la plupart des approches de didactique linguistique. Cependant, la récente évolution des études en didactique des langues insiste sur le fait que permettre aux élèves de « jongler » entre plusieurs langues pendant l'exécution d'une tâche pourrait favoriser davantage l'apprentissage (Garcia 2009). Elle est à considérer comme « une stratégie naturelle à toutes les situations de communication et de contact, car elle constitue un processus de facilitation parmi d'autres » (Causa 2002, p. 39). Plusieurs études récentes ont souligné l'importance de l'alternance de codes en tant que facteur favorisant l'apprentissage, puisqu'elle offrirait la possibilité de donner davantage de sens au contenu disciplinaire visé, par rapport à la communication monolingue (Garcia 2009). En effet, comme l'a observé Lavric, un style « puriste » d'enseignement, où le professeur utilise tout le temps la langue étrangère, en exigeant que les élèves en fassent autant, aurait pour conséquence de désinvestir les élèves (désinvestissement désigné par le terme d'« inertie communicative » par Lavric 2013, p. 146). Cette inertie est également relevée par Duverger (2005, p. 93) selon lequel l'alternance pourrait aider à relâcher la concentration sur la « pureté » linguistique qui réduit les élèves au silence. Déjà, depuis le début des années 80, la didactique des langues envisageait de « mettre en dialogue la didactique de la langue étrangère (L2) avec celle de la langue première (L1) » (Fonseca & Gajo 2014, p. 84). En réalité, la L1 n'a jamais disparu, pas même dans des approches dites « traditionnelles ». En fait, la négociation entre plusieurs langues est utilisée dans divers types d'approches didactiques. À travers l'observation qualitative d'un certain nombre de séances d'enseignement traditionnel d'allemand en France et de français en

Autriche, Lavric (2013) observe certaines régularités dans la façon de faire alterner la langue première et la langue étrangère et identifie des unités thématiques qui caractérisent l'approche la plus répandue de la didactique des langues. La langue étrangère serait davantage utilisée pour les rituels d'ouverture (salutations, absences, dates), les exercices, la correction des devoirs et les activités orales, tandis que la langue première serait pour sa part mise à contribution pour le vocabulaire, comme base d'explication de la métalangue et pour l'organisation du cours (consignes, explication des objectifs, planification des rendez-vous et du programme), afin d'encourager ou de gronder les élèves et pour discuter avec eux. Causa (2002, p. 39) fait également remarquer que, dans un cours traditionnel de langue étrangère, la L1 joue un rôle de facilitation pour les élèves qui maîtrisent cette langue au niveau expert. En effet, le recours à la L1 contribue à la clarification du vocabulaire, grâce à la « sémantisation d'unités lexicales inconnues de la L2 » (Lavric 2013, p. 57). Certains chercheurs ont observé que la fonction de la langue première observée dans des cours traditionnels de langue se rapproche aussi de la fonction observée dans l'enseignement bilingue dans les régions multilingues. Dans son étude, conduite dans une école secondaire bilingue au Luxembourg, Redinger (2010) analyse les fonctions du luxembourgeois dans la gestion de la classe par rapport aux deux langues officielles d'instruction que sont l'allemand et le français. Il est intéressant de remarquer que le recours à la L1 dans l'enseignement bilingue dans des pays comme le Luxembourg sert aussi à établir une relation de complicité avec les élèves (Redinger 2010). Ainsi, selon Redinger, si l'allemand et le français sont les langues officielles d'instruction au Luxembourg, en utilisant le luxembourgeois pour plaisanter avec les élèves, le professeur fait référence à une identité locale commune, référence qui a pour fonction de faciliter la communication. La fonction émotive de la L1 a également été mentionnée par Lavric, selon lequel, en utilisant la L1, le professeur « gagne un rapport plus personnalisé avec ses élèves, et une ressource pédagogique supplémentaire » (2013, p. 73). Dans la didactique intégrée, à savoir dans des approches comme EMILE et l'intercompréhension intégrée, l'alternance représente le véritable lieu d'apprentissage et de développement de compétences métalinguistiques, ciblées sur la comparaison des systèmes linguistiques (Fonseca & Gajo 2014).

Pour résumer, dans le discours didactique l'on reconnaît à la langue source un éventail de fonctions différentes, que nous pouvons regrouper dans deux catégories principales, à savoir :

- Fonction cognitive, i.e. la médiation et la facilitation dans l'acquisition des nouveaux savoirs ainsi que la contribution dans la création de transferts interlinguistiques fonctionnels pour la compréhension du message de l'interlocuteur ;

- Fonction émotive, i.e. l'établissement d'une coopération entre locuteurs, résultant de l'expression d'une attitude ouverte face à l'expression en langue source de la part de l'interlocuteur et n'exigeant pas forcément le recours à une deuxième langue ;

La comparaison entre l'emploi de la langue source dans le discours didactique et dans le discours spontané multilingue met en évidence certaines similarités. En effet, la prise en compte de l'expression en langue source dans la communication multilingue remet en jeu, dans un scénario de diversité linguistique, la valeur que représente pour un certain groupe de locuteurs non seulement la possibilité d'atteindre un maximum d'efficacité communicative, à savoir d'exprimer leurs idées de manière fidèle à leur pensée, mais aussi celle de transmettre à l'interlocuteur leur propre système de connaissances et de savoirs. Dans une perspective plus large sur le plurilinguisme, Coste (2010) rappelle que « les composantes (langues, variétés, pratiques langagières de communautés) entrant dans le champ de ce que mobilise la compétence plurilingue paraissent ainsi plus diverses à tous les égards, quant à leurs rôles communicationnels respectifs, leur degré de reconnaissance sociale, les valeurs affectives et cognitives qui s'y attachent, leurs places variables dans les jeux et enjeux identitaires et les appartenances multiples de l'acteur social considéré » (p. 7). C'est par rapport à cette dimension, que nous avons considéré non seulement l'expression en langue source, mais, aussi comme plus essentielle, l'importance particulière accordée par les participants à cette langue en elle-même, qu'il s'agisse de la langue d'origine des parents ou de celle de l'enfant. Pour la discussion qui suit nous nous inspirerons des deux fonctions mentionnées plus haut, à savoir de la fonction cognitive et de celle émotive. Dans notre enquête, la fonction cognitive et expressive concerne le soutien de l'expression en langue source aux participants pour qu'ils puissent exprimer leur ressenti dans l'expérience de mobilité tout à la fois au sein de la famille et avec les différents acteurs externes (institutions, professionnels, locaux dans le pays d'adoption). La fonction émotive renvoie, en revanche, à la prise en compte de la valeur identitaire de la langue source dans l'activité langagière des parents et des enfants.

A cet égard, une discussion sur le rôle de la langue source dans la communication multilingue interculturelle ne peut se passer d'une autre sur la compréhension de la langue étrangère, puisque, dans un cadre d'intercompréhension, ce qui est langue étrangère pour un individu constitue la langue source de son interlocuteur. Mais qu'entend-on par comprendre la langue de l'autre ? Premièrement, il est important de considérer que dans une expérience comme l'adoption, plutôt que de comprendre une langue, les individus sont portés à comprendre la personne et son expérience. Pour cette raison l'acte consistant à comprendre le locuteur dans son activité d'énonciation ne peut se passer des variables de contexte et doit impliquer, en dehors des facultés linguistiques, des facultés globales. Edgar Morin (1999) définit

l'enseignement à la compréhension humaine comme « condition et garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité (Morin, 1999, p. 51, op. cit. Castagne 2016). Selon ce sociologue et philosophe français, la communication ne conduirait pas nécessairement à la compréhension des autres êtres humains qui doit s'opérer par le recours à d'autres qualités telles que l'empathie, l'ouverture et la générosité :

L'information, si elle est bien transmise et comprise, apporte l'intelligibilité, première condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension. La compréhension intellectuelle ou objective et la compréhension humaine intersubjective. Comprendre signifie intellectuellement appréhender ensemble, com-prehendere, saisir ensemble (le texte et son contexte, les parties et le tout, le multiple et l'un. (Morin, 1999, p. 51)

A ce sujet Castagne remarque aussi qu' :

en envisageant les langues non pas comme diverses, mais dans leur diversité (ce qui implique également dans leurs similitudes selon leur lien de parenté ou de voisinage), le rapport de chacun à l'autre consiste à intégrer l'autre dans sa connaissance. Mais l'intégration de l'autre n'est qu'une face des choses. Il faut prendre en compte également l'intégration de chacun dans l'autre : comprendre une chose, c'est être compris par elle, et comprendre l'autre, c'est être compris par lui. C'est pourquoi nous sommes convaincus que la pratique du « plurilinguisme », telle que nous l'envisageons, étendue à l'espace européen entier, participerait à la (inter)compréhension de ses peuples entre eux, et plus largement à sa consolidation. (Castagne, 2004)

Une telle vision sociale des processus de compréhension interpersonnelle considérera la notion d'altérité en tant que condition incontournable de la rencontre humaine et une vision de la culture d'autrui comme quelque chose d'inconnaissable *a priori* et auquel les individus doivent se familiariser. Morin énumère ainsi les différentes variables auxquelles les individus doivent se familiariser afin de ne pas tomber dans le piège de l'incompréhension ou de la compréhension fictive. La connaissance des « usages, valeurs, croyances d'une ethnie ou d'une nation », tout autant que des « rites et coutumes d'autrui » pourrait éviter des comportements stigmatisés dans la culture de l'interlocuteur, ainsi que des offenses et des malentendus. Une attention particulière devrait également être accordée aux « valeurs impératives répandues au sein d'une autre culture comme le sont dans les sociétés traditionnelles le respect des vieillards, l'obéissance inconditionnelle des enfants, la croyance religieuse ou, au contraire, dans nos sociétés démocratiques contemporaines, le culte de l'individu et le respect des libertés. » (p. 52).

Bien que dans un environnement monolingue, expression et compréhension aillent de pair, dans un cadre comme celui considéré par notre enquête, ces deux propriétés incontournables de la communication humaine sont linguistiquement dissociées. En effet, dans un environnement langagier comme celui décrit par notre enquête, au moment de leur première rencontre les locuteurs ont des compétences linguistiques asymétriques, c'est-à-dire que chaque locuteur a une connaissance, dans le meilleur des cas, de la langue de l'autre au niveau débutant qui s'avère insuffisante pour pouvoir mener une communication complète. Pourtant, l'analyse a montré que, au cours des premiers mois, lorsque l'enfant parle encore dans sa langue maternelle, les répertoires des parents, tout autant que ceux des enfants, peuvent évoluer en intégrant quelques éléments de l'autre langue. Or, même si, comme cela est décrit dans le corpus transversal, un certain mouvement d'accommodation émerge dans le corpus interactionnel, nous pouvons affirmer que l'option communicative privilégiée dans l'expression orale du groupe enquêté par notre recherche demeure l'expression en langue source. En effet, presque tous les participants favorisent la production en langue maternelle pour s'exprimer au sein de la communication familiale, ce qui engendrerait potentiellement un cadre communicatif asymétrique de type intercompréhensif, tout à la fois entre langues apparentées (intercompréhension spontanée) et entre langues non apparentées (intercompréhension acquise), ainsi que nous l'avons présenté dans la première partie théorique de ce manuscrit :

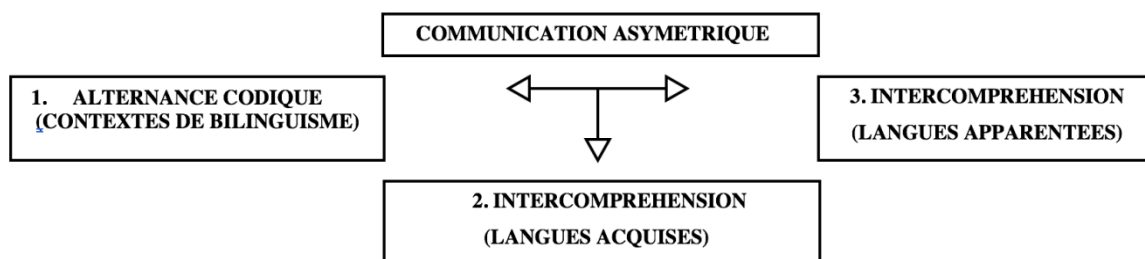


Figure 26. La communication asymétrique, l'alternance et l'intercompréhension

Comme l'a affirmé Matthey (2008) « le développement des stratégies d'intercompréhension entre langues proches est un moyen de conserver l'automatisme dans la production, tout en tablant sur l'asymétrie des compétences de compréhension et de production des interlocuteurs [...] le but est que chacun puisse « rester dans son code » tout en comprenant celui de son interlocuteur ». Cependant, dans son enquête basée sur des échantillons de communication qui se fondent totalement ou partiellement sur le principe « chacun parle sa langue », Matthey remarque que les participants éprouvent des difficultés à « établir le contrat d'intercompréhension et (...) (à) s'y tenir *stricto sensu* », ce parce que les interlocuteurs en viennent à utiliser deux langues différentes, à savoir le français et le patois, dans le contexte

artificiel de la recherche, et l'un en comprenant la langue de l'autre. La description de la communication asymétrique décrite par Matthey, correspond presque totalement aux comportements communicatifs des parents adoptifs des deux corpus, tout autant que des enfants, à la seule exception de l'enfant russophone, Sasha, dont le comportement et le développement linguistique prennent une voie différente de celle des deux autres enfants, Luis et Juan. Cependant, l'originalité et l'intérêt des résultats recueillis au moyen de ces deux corpus est que les participants à notre recherche optent eux-mêmes pour le principe asymétrique sans aucune orientation de la part de l'enquêteur. Dans cette étude, la communication asymétrique est observée en tant que phénomène émergeant spontanément dans un contexte de contact entre locuteurs disposant de répertoires divergents pour communiquer dans une situation de mobilité. Nos résultats ont montré que la communication asymétrique dans le cadre des familles adoptives représente un bon compromis qui émerge, là où c'est possible, au cours de la rencontre entre parents et enfants en impliquant des concessions mutuelles entre parties en présence.

Dans les prochains paragraphes, nous allons donner un éclairage sur les motivations qui expliqueraient le comportement langagier des locuteurs lorsqu'ils communiquent par le biais d'un mode asymétrique comme l'intercompréhension. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons juxtaposer les deux corpus de données afin d'élargir le débat autour de la notion d'asymétrie. A cette fin, nous allons présenter les données en inversant l'ordre suivi dans la recherche : nous allons commencer par montrer le comportement langagier effectif des participants aux interactions, au moyen de l'analyse quantitative du corpus longitudinal et, ensuite, nous allons proposer quelques explications au moyen du corpus transversal. Les traces laissées par les enquêtés de ce corpus dans leur discours autour de la communication familiale et notamment, au sujet de leur expression en langue source, nous serviront de repères pour pouvoir émettre des hypothèses autour de la réalisation d'une communication dans un cadre de communication asymétrique.

7.2.1. Les parents et l'expression dans la langue source

D'après l'analyse du corpus longitudinal et de l'ensemble des données recueillies au sein des interactions familiales des trois familles, nous avons pu constater la primauté incontestable de l'italien dans l'activité d'énonciation des parents dans l'interaction avec leurs enfants. L'examen de leur énonciation montre que leur production en italien varie entre 71% (Elsa) et 100 % (Paolo). En ce qui concerne la distribution des choix linguistiques des parents et bien que la tendance soit très similaire, nous avons remarqué une répartition différente des usages dans les trois catégories que sont la « langue source », la « langue de l'enfant », et le « mélange

codique ». Les données montrent qu'à l'exception des Bosco, une utilisation moindre de la langue source correspond à un plus grand recours à la langue de l'enfant (dans des tours monolingues et des tours mixtes). Nous pouvons constater que les mouvements d'accommodation observés dans le corpus, comme le mélange codique, ne sont pas liés aux compétences préalables dans la langue de l'enfant, hormis dans le cas d'Elsa, de Jacopo et de Josefina. Même pour ces cas, les connaissances préalables ne s'avèrent pas suffisantes pour établir une communication majoritairement monolingue avec l'enfant en espagnol. Il est possible que les parents aient appris à parler quelques mots d'espagnol lors de leur séjour au Chili et qu'un certain degré de proximité entre les systèmes linguistiques de l'italien et de la langue locale ait pu aider à apprendre et à retenir quelques expressions. En effet, nous avons constaté que, dans le corpus des Giuliani, le pourcentage de mélange codique passe de 7% à 14% au bout de deux mois alors que chez les Arduini l'évolution est moins significative (de 11% à 15%). La présence de formes de parlers plurilingues observées dans le corpus longitudinal correspond à la description que font les parents du corpus transversal. En même temps, il existe également une corrélation positive entre l'absence de formes plurilingues dans le corpus des Bosco et la description fournie par les parents du corpus transversal. En effet, dans ce corpus, la difficulté à s'intercomprendre est mise en avant, à l'exception de quelques petits mots que les parents ont appris à cause de la fréquence d'usage de l'enfant (cf. *babuchinka* qui émerge tout à la fois dans la description de l'un des parents du corpus transversal et dans le corpus longitudinal des Bosco).

En résumé, l'exploration des données interactionnelles en ce qui concerne les choix linguistiques des parents souligne :

- a) une tendance générale à opter pour la langue source pour les trois paires de parents ;
- b) un degré plus important d'hybridation entre les langues apparentées ;
- c) une légère évolution des énoncés mixtes pendant la période ayant suivi l'adoption ;

Le corpus transversal montre que, en ce qui concerne les motivations à recourir majoritairement à la langue source pour communiquer avec l'enfant, l'environnement asymétrique apparaît comme une situation *de facto*. Bien que la langue ne représente pas une difficulté insurmontable au début, en raison du service de traduction et d'interprétariat offert par l'organisme intermédiaire, aucune médiation n'est fournie par l'organisme intermédiaire une fois que la famille est à la maison (ni en Italie ni *in situ*). Nous avons d'ailleurs pu corroborer ce fait lors de l'observation longitudinale car, lors de nos visites aux trois familles, nous n'avons jamais rencontré aucun interprète. Cela correspond aussi au besoin exprimé par les parents de rester seuls avec l'enfant afin de pouvoir créer une unité familiale, basée sur des espaces privés et

l'unicité des relations familiales. Ces premiers instants sont donc le premier terrain d'essai pour la communication familiale et c'est là que les parents doivent trouver un compromis entre leur intimité familiale et la nécessité de pouvoir communiquer avec l'enfant, surtout par rapport aux activités quotidiennes.

Par rapport à la fonction cognitive mentionnée plus haut, les parents s'aperçoivent que leur efficacité communicative est sapée par l'insuffisance de leur formation linguistique dans la langue de l'enfant et c'est pour récupérer cette perception d'efficacité que, au bout d'un certain temps, ils commencent à faire appel presque entièrement à l'italien pour communiquer avec leurs enfants. Les parents n'insistent pas davantage sur la frustration communicative provoquée par l'asymétrie résultant de ce choix, pas plus que sur les éventuelles difficultés qui en découlent. Dans le corpus transversal, au contraire, ils mettent souvent l'accent sur la spontanéité de toute situation communicative et sur une stratégie de type « laisser-faire » qui amènerait l'enfant à s'adapter naturellement à sa nouvelle situation, ainsi qu'à apprendre la langue. Les parents ont des représentations par rapport à la vitesse et à la spontanéité d'apprentissage des enfants qui les amènent à considérer que leur expression en italien pourrait être bénéfique au développement de cette seconde langue chez l'enfant. En effet, les parents pensent que ce sera justement l'exposition à l'italien parlé qui les encouragera à l'apprendre plus rapidement. Ils n'optent pas pour une approche didactique de la langue italienne, tendance confirmée par les deux corpus, mais plutôt pour une approche qui favorise la spontanéité de tout processus linguistique, et l'immersion dans la langue italienne en tant que facteur accélérateur. De plus, en ce qui concerne la communication entre italien et espagnol, les parents se fient à la compétence réceptive de leurs enfants et appliquent donc inconsciemment un principe d'intercompréhension de type « ils ne la parlent pas encore, mais ils la comprennent ».

Par rapport à la fonction émotive, l'analyse qualitative des narrations, a montré que l'expression en langue maternelle pour les parents représente aussi un positionnement identitaire en faveur de la culture d'appartenance, notamment de la culture italienne. Des expressions comme « *nous sommes une famille italienne et l'enfant doit se sentir italien* » (Barbara, ex. 11) ou « *nous avons pensé qu'il se serait « italianisé »* » (Giuseppe, ex. 19) montrent que le fait d'« immerger » et d'exposer davantage les enfants à la langue italienne peut se justifier aux yeux des parents par sa valeur culturelle. Bien qu'une évolution monoculturelle ne soit pas accueillie par toutes les familles au même degré (cf. Simonetta, ex. 163 et Marina, ex. 87), la grande majorité des parents considèrent qu'un apprentissage rapide de l'italien de la part des enfants sera central non seulement pour leur intégration linguistique, mais aussi afin qu'ils acquièrent un sentiment d'appartenance à la société accueillante.

Pour les raisons invoquées, la production en italien des parents, qui est à la base motivée par une contrainte linguistique, présente à leurs yeux des avantages sur le plan communicatif, identitaire et éducatif, bénéfiques qui expliqueraient leur comportement langagier.

7.2.2. L'expression de l'enfant et hypothèses sur son développement linguistique

Après avoir exploré la production des parents et les bénéfices de l'expression en langue source, tels qu'ils émergent dans le corpus transversal, nous allons décrire la production à l'oral des enfants. Contrairement à celle concernant la production des parents, l'analyse des données concernant la production des trois enfants au sein des échanges familiaux met en évidence un comportement langagier très différent chez Juan, Luis et Sasha. Les usages linguistiques de Juan et de Luis révèlent les mêmes choix que ceux des parents. L'examen de leur production montre que leur production en langue source varie entre 70% (Luis) et 97 % (Juan). Sasha est en revanche le seul participant du corpus longitudinal qui ne fait pas usage de sa langue source, le russe, dans les interactions avec ses parents. Bien que cet enfant soit confronté au même scénario linguistique, nous remarquons dans sa production la prévalence de la variété d'apprentissage, interlangue et de la langue des parents, l'italien. L'analyse quantitative du corpus longitudinal montre une répartition différente des usages dans les quatre catégories « langue source », « langue des parents », « mélange codique » et « interlangue ». Chez Juan l'expression en langue source n'est presque pas affectée par la présence de l'italien, puisque non seulement il s'exprime majoritairement en espagnol pendant toute la période postérieure à son adoption, mais surtout il ne démarre pas encore son processus d'apprentissage de l'italien. Luis manifeste pour sa part un comportement intermédiaire : ses données montrent qu'une utilisation moindre de la langue espagnole correspond à un plus grand recours à la langue italienne et à un faible démarrage de l'interlangue. Sasha opère visiblement une transition très rapide de la langue source à la langue cible : contrairement aux deux autres enfants, dans sa production le pourcentage d'interlangue passe de 27% à 58% (cf. Tabl. 25) en l'espace de deux mois, ce qui montre que la présence de sa variété d'apprentissage est plus que doublée pendant la période d'observation.

Une première analyse de ces données montre alors que, vis-à-vis de la langue italienne, Luis et Juan continuent à s'exprimer dans leur langue, tandis que chez Sasha la langue maternelle fait place à l'apprentissage de la langue italienne. Pourquoi cette importante différence ?

A partir de cette analyse quantitative nous avons émis trois hypothèses différentes :

HYPOTHESE A – Sasha a un profil d'apprenant différent de ceux de Luis et de Juan et il a tout simplement appris plus vite la langue italienne. Toutefois cela n'explique pas, à notre avis, une si grande différence dans la production des enfants, et notamment en ce qui concerne la vitesse

de disparition de la langue source de son répertoire. Cela n'explique pas non plus pourquoi Juan ne démarre pas l'interlangue en présence du même type d'input langagier de la part des parents ;

HYPOTHESE B – A cause de la procédure adoptive prévue par la Russie, Sasha est arrivé en Italie avec ses parents une semaine après les avoir rencontrés. Lors de l'observation, toute la famille se trouvait déjà en Italie, contrairement aux deux familles Arduini et Giuliani qui ont été enregistrées pendant leurs séjours au Chili. Pour cette raison nous pouvons émettre l'hypothèse que la vitesse de son déménagement en Italie et le nouveau contexte peuvent l'avoir davantage motivé à apprendre la langue italienne et à mettre rapidement de côté la langue russe. Cependant, surtout pendant le premier enregistrement datant du 9 septembre, soit un mois après son arrivée en Italie, Sasha n'avait pas encore commencé à aller à l'école et son entourage se limitait à ses parents et à ses grands-parents. A ce moment-là, la présence du russe ne représentait déjà plus que 3% de sa production (cf. Tabl. 25), il avait déjà commencé à produire des énoncés courts en italien et démarré son interlangue. Bien qu'il soit logique de penser que cet ensemble de variables ait joué un rôle important dans le développement linguistique de Sasha, cela ne suffit pas, à notre sens, à expliquer pourquoi Juan et Luis, confrontés à des locuteurs de langue italienne, tout autant que Sasha, n'aient pas démarré l'interlangue ;

HYPOTHESE C – Dans le comportement des parents Arduini et Giuliani (cf. Tableaux 19 et 20) l'analyse a montré un recours à la langue de l'enfant qui passe par la production de tours mixtes (entre 6% et 19%) et de tours en langue espagnole (entre 2% et 26%). L'accommodation des parents à la langue de l'enfant, indépendamment du fait qu'elle soit suffisante pour établir de véritables échanges dans cette langue, peut avoir un impact sur la perception de l'enfant par rapport à la possibilité des parents de comprendre la langue source les encourageant à poursuivre avec cette langue. Il convient également de rappeler, concernant cette hypothèse, les choix linguistiques de Josefina et Jacopo, sœur et frère de Luis et Juan. L'analyse des données montre que non seulement les parents recourent à l'espagnol, mais aussi et dans une plus grande proportion, que les autres enfants présents y ont aussi recours. Il semble donc possible que la production en langue source de ces deux enfants soit encouragée par le fait que cette langue soit également utilisée par les autres membres (ce qui ne se produit pas chez les Bosco). Bien que cette troisième hypothèse nous semble vraisemblable, d'après la proportion d'espagnol et d'italien, l'expression des parents demeure principalement en italien et la communication familiale est loin d'être menée en espagnol.

Bien que les trois hypothèses soient en principe possibles, d'après les données, nous pouvons constater que l'analyse quantitative des choix linguistiques des participants pris séparément ne permet pas de montrer la manière dont la communication est réellement mise en place. En effet,

pour les Bosco il est logique de penser que Sasha, grâce à sa compétence débutante et progressivement croissante dans la langue italienne, parvient assez rapidement à se faire comprendre par ses parents. Il est également probable que les parents fassent des efforts d'accommodation de leur part, en réduisant la complexité de la communication à la réalisation de tâches concrètes. En revanche, *a priori* l'analyse quantitative ne permet pas de comprendre comment les membres des familles Arduini et Giuliani parviennent à communiquer entre eux, alors que chacun parle sa langue source et avec peu d'accommodation de la part des parents, du frère et de la sœur dans la langue de l'enfant. La description de l'intercompréhension en tant que mode de communication sera présentée dans le prochain paragraphe, tandis que ce qu'il est intéressant de discuter préalablement est le cœur de l'approche du type « laisser-faire », qui est à l'origine de la communication asymétrique de ce groupe d'enquêtés, à savoir la compréhension de l'enfant de la part des parents et le soutien de son adaptation culturelle et linguistique. L'analyse qualitative menée sur le corpus transversal nous a fourni quelques pistes pour comprendre la manière dont les parents ont au début géré l'expression en langue source de l'enfant et les raisons qui expliquent les phénomènes d'hybridation que nous avons observés dans le corpus longitudinal et que nous avons interprétés comme un phénomène d'accommodation à la langue de l'enfant et à son expression globale.

Les enfants font l'expérience de l'asymétrie communicative comme une situation *de facto* plus encore que les parents. Les enfants n'ont pas seulement de connaissances préalables dans la langue de leurs parents, mais par ailleurs ils sont moins conscients de ce que sera leur évolution linguistique. Pendant la toute première période, les parents, dont l'intention initiale est de rassurer et de réconforter au maximum l'enfant, ne demandent pas explicitement un changement de la langue de communication de la part de l'enfant, mais profitent au contraire au maximum de leur compétence linguistique (productive et réceptive) en langue étrangère pour pouvoir soutenir l'expression de l'enfant et l'encourager à communiquer librement avec eux. L'action de rapprochement familial et de soutien de la communication de l'enfant est mise en place par les parents en plaçant au centre la compréhension de sa langue et, là où c'est possible, en faisant des efforts d'accommodation linguistique qui sont décrits comme émergeant linguistiquement dans les micro-interactions entre parents et enfants à partir des ressources multilingues que les membres de la famille partagent au début de leur prise de connaissance. Les familles adoptives de notre échantillon, au début de leur prise de connaissance, présentent les caractéristiques d'une communauté de pratique (plurilingue et pluriculturelle), au sein de laquelle les individus font en sorte que l'expression de chacun des locuteurs dans sa langue source soit encouragée.

Bien que l'apprentissage de la seconde langue de la part des enfants soit jugé très important pour l'intégration sociale et familiale, la langue d'origine est également tenue en grande estime de par sa valeur d'ancrage culturel et identitaire. Cette considération pour la langue d'origine se reflète aussi dans le discours sur son maintien. A long terme, la langue de l'enfant dans l'adoption internationale ne représente plus un véhicule d'information pour les enfants, dont la transition linguistique les conduit vers le remplacement de cette langue par la langue du nouvel environnement, la langue italienne. Bien que dans le corpus longitudinal, la langue espagnole soit encore très présente dans les répertoires de Juan et de Luis, l'aperçu fourni par le corpus transversal permet d'observer l'évolution de la langue d'origine sur le long terme et son recul, y compris du répertoire des enfants qui semblent la garder plus longtemps. En effet, quand cette langue semble être résolument mise de côté par les enfants, les parents considèrent qu'elle représente un réservoir d'émotions renvoyant aux premières années de vie qui ne doit pas disparaître. A ce sujet, l'analyse montre une attitude ambiguë de la part des parents vis-à-vis du maintien de la langue de l'enfant dans les narrations. Les parents adoptifs estiment que le remplacement de la langue d'origine est tout à la fois nécessaire et pénible. C'est la raison pour laquelle les parents essayent de coopérer à sa transmission et d'éviter la perte totale de cette langue du répertoire de l'enfant.

L'appréciation et la reconnaissance active de la valeur de la langue d'origine de l'enfant confirment d'autres études portant sur le rôle des parents adoptifs dans le maintien des liens avec la culture de naissance, en tant qu'importante composante de leur fonction parentale. A propos des « voyages de retour » que les familles adoptives opèrent dans le pays d'origine de l'enfant quelques années après l'adoption, Yngvesson (2005) parle du rôle des parents adoptifs dans la difficile construction d'un sentiment de complétude chez leurs enfants :

L'utilisation par ces parents du mot suédois förmedla (pour lequel il n'y a pas de bonne traduction anglaise dans ce contexte) est révélatrice : förmedla signifie faciliter, être au milieu. Cela signifie aussi faire la paix, restaurer l'harmonie, amener à l'accord. Pour eux, aller au Chili ou au Salvador était une façon de combler l'écart, de rétablir l'harmonie dans la dissonance expérimentée d'avoir un enfant qui appartient (dont les racines sont) à l'autre bout du monde. (p.34, traduction fournie par l'auteur)

Dans cette vision, la langue source de l'enfant, tout autant que la langue source des parents, joue un rôle en même temps expressif et émotif reconnu par la famille entière et tenu en haute estime, en contribuant sur le long terme à maintenir l'unité identitaire des enfants adoptés tout au long de leur vie, ce qui est très bien expliqué par ce parent :

162. Nicola : *mais nous voulions tellement garder le russe qu'il fréquente une école russe [...] mais pourquoi imaginez-vous si à 18 ou 16 15 17 ans il dit «mais je veux y retourner » que faisons-nous? nous essayons de lui donner les outils pour laisser les portes ouvertes même s'il a par exemple la double nationalité et nous le laisserons alors si à dix-huit ans il dit « non, je ne veux rien avoir à faire avec la Russie » ok mais si, au contraire, il me dit « vous ne m'avez pas bien expliqué ce qu'était la Russie » ?*

Comprendre la langue de l'enfant dans l'adoption internationale signifie comprendre au sens de Morin, c'est-à-dire appréhender ensemble, saisir ensemble l'altérité et la diversité qui sont comprises dans cette langue, à savoir un ensemble d'« usages, de valeurs, de croyances » qui ont fait partie du processus de socialisation primaire de l'enfant durant les premières années de sa vie. Nous avons pu constater que la qualité multilingue des interactions durant cette première période s'avère très importante pour la construction identitaire de la famille, qui favorise l'établissement d'une « culture inter-discursive », notamment une source de savoir commune à un groupe ou à une équipe, résultant d'une coopération multiculturelle (Ribbert et Ten Thije, 2007, p. 77). Pour résumer, nous pouvons affirmer que l'asymétrie communicative, qui apparaît comme une situation *de facto* dans l'expérience adoptive des parents et des enfants, représente une occasion et une possibilité pour comprendre et apprendre l'altérité, afin de pouvoir l'incorporer dans l'identité familiale et garder ainsi le sens de multiculturalité qui caractérise la famille elle-même, et ce surtout, après le recul de la langue d'origine du répertoire de l'enfant, comme cela est très bien illustré par la narration de l'une des mères du corpus transversal :

163. Simonetta : *[certaines formes de parlars plurilingues] il s'agit un peu comme notre marque de fabrique la façon dont nous nous sentons « ensemble » venant de cultures et de langues différentes [...] pour rester en contact avec ce que l'on s'est dit au moment même où ... au début de notre vie ensemble [...] c'est comme une bande sonore parlée*

7.3. La pratique de l'intercompréhension

L'adoption concomitante des deux approches émiqes, à savoir la description des comportements langagiers qui émane directement des participants, et l'approche étiq, c'est-à-dire la description qu'en donne le chercheur, nous ont permis de confirmer avec certitude que l'intercompréhension peut représenter une véritable stratégie de médiation linguistique dont les acteurs de la mobilité peuvent disposer pour communiquer dans un contexte de diversité linguistique, sous certaines conditions. Il convient de remarquer que cette observation constitue un résultat extrêmement important pour l'approfondissement de la recherche sur l'intercompréhension à l'oral et nous allons maintenant montrer comment l'analyse croisée de

ces deux corpus nous a amenée à pouvoir l'obtenir. La difficulté de poursuivre avec la langue de l'enfant, l'adoption d'une approche de type « laisser-faire » à l'égard de l'expression de l'enfant et l'émergence de formes de parler mixtes ont été confirmées par les membres du corpus longitudinal qui recourent au principe traditionnel de l'intercompréhension pour presque un tiers de leurs interactions à l'oral.

Dans une première phase, le corpus transversal nous a permis d'analyser les motivations des parents par rapport à l'adoption complémentaire des différentes stratégies de médiation lors de leur expérience globale de mobilité (7.1 dans cette partie), tout autant que les facteurs qui ont encouragé ce groupe de locuteurs à s'orienter vers un mode asymétrique de communication comme l'intercompréhension. À partir des observations réalisées sur la narration des parents, et en conformité avec d'autres études similaires, nous avons identifié certaines caractéristiques tout à la fois de l'environnement communicatif et des participants aux interactions qui favoriseraient, potentiellement l'adoption par ce type de population d'une stratégie communicative comme l'intercompréhension.

Suite aux données du corpus transversal, dans une seconde phase, nous nous sommes aperçue que, pour parvenir à une extension des domaines d'application de l'intercompréhension et à une plus large description de ce phénomène, il était d'abord nécessaire de résoudre le problème du faible degré de conscience des individus à ce sujet, confirmé par les entrevues des participants durant la première phase de la recherche. En effet, il est raisonnable de considérer que, puisque l'étude de la communication par intercompréhension demeure un territoire peu exploré, les méthodes indirectes peuvent avoir l'inconvénient d'engendrer une sous-représentation. Suite à cette considération, il nous a semblé impératif d'intégrer une perspective interactionnelle, permettant une description approfondie de ce que nous entendons par l'emploi spontané de l'intercompréhension. Le corpus longitudinal a confirmé certaines considérations ayant émergé dans le corpus transversal, notamment les conditions linguistiques de l'adoption de l'intercompréhension. De plus, ce corpus nous a permis de mettre l'accent sur les proportions selon lesquelles elle est véritablement utilisée par des participants comme ceux qui ont été considérés par cette étude et de vérifier si tous les participants, notamment l'enfant, y ont recours au même degré. Un dernier point très important pour les recherches futures portant sur l'intercompréhension, a consisté en la description qualitative de l'intercompréhension en ce qui concerne deux points en particulier, à savoir la relation entre intercompréhension et proximité linguistique et la distinction entre modèle classique d'intercompréhension et modèle hybride.

Au niveau terminologique, nous pouvons finalement confirmer que le choix du terme *intercompréhension*, par rapport aux deux autres expressions, à savoir *lingua receptiva* et multilinguisme réceptif, est le plus adapté au cadre communicatif considéré par notre étude. En

effet, *a posteriori*, la typologie des interactions et le type d'environnement de notre groupe d'enquêtés indiquent que le processus d'intercompréhension représente pour les locuteurs plus qu'une compétence linguistique qui se place entre la production en langue source et la réception en langue étrangère. Dans le cadre de notre étude, le terme intercompréhension représente en même temps :

- Un environnement communicatif partagé par des locuteurs ayant des compétences asymétriques dans les langues de leurs répertoires, dont le degré de proximité est lié à l'appartenance de ces langues à une même famille ;
- Un processus communicatif qui, en fonction des variables spécifiques à l'environnement, facilite la communication entre des locuteurs de langues appartenant à la même famille linguistique et favorise la participation des parties en présence dans leur langue source ;

Nous allons maintenant résumer les résultats qui vont nous aider à décrire l'intercompréhension dans les termes que nous venons d'utiliser.

7.3.1. Les facteurs favorisant l'intercompréhension

De façon inattendue, la description de la pratique de l'intercompréhension a déjà émergé au niveau de la deuxième phase de recherche et lors des premiers contacts avec les parents qui allaient faire partie de notre échantillon. En effet, l'une des premières réponses à nos questions générales concernant la façon dont les parents avaient envisagé de communiquer avec leurs enfants a été « nous nous allons lui parler en italien et lui il va nous parler en espagnol », ce qui nous a encouragée à suivre cette piste. En conformité avec le paragraphe 2.4 de la première partie de ce manuscrit, qui énumère et définit les facteurs qui favorisent le choix de l'intercompréhension par des locuteurs mono- ou plurilingues, l'analyse a finalement montré que l'échantillon considéré par cette étude possède des points communs avec cette description. A ce sujet, nous avons remarqué trois macro-facteurs :

DIVERGENCE LINGUISTIQUE – En premier lieu, il est important de noter que la communication entre les membres des familles adoptives considérées par cette étude se caractérise par une contrainte assez importante, à savoir la divergence entre les répertoires linguistiques des différents membres de la famille. Le type d'environnement communicatif qui émerge du croisement de ces deux corpus consiste en une division entre les locuteurs qui n'ont pas assez de connaissances linguistiques dans la langue de l'autre, ou dans une troisième langue commune, pour pouvoir s'orienter vers une solution communicative monolingue. En effet, tout à la fois pour les parents, et pour deux enfants sur trois, l'usage de la langue source est presque l'option principale.

Les familles adoptives représentent un cas exemplaire de communication exolingue-plurilingue, décrite pour la première fois par Noyau et Porquier (1984) et reprise par Lüdi (2010). Leur type de communication consiste en fait en une « interaction verbale en face à face entre des partenaires possédant une maîtrise asymétrique de la langue employée, ce type d'interaction étant caractérisé par d'importantes divergences codiques et par la conscience que les interlocuteurs ont de leur existence » (Noyau/Porquier, 1984). Tout autant que dans d'autres contextes d'intercompréhension orale (Cf. Nesse, 2003), la divergence des répertoires n'est pas traitée comme un facteur qui inhibe la construction de relations, la preuve en est que la formation préalable des parents à la langue de l'enfant demeure souvent rudimentaire, ce y compris chez ces parents qui ont été informés du pays d'origine de leur enfant plusieurs mois avant de partir. Contrairement à ce qui pourrait arriver dans d'autres contextes de mobilité, la divergence en milieu adoptif, est prise pour acquise, voire pas considérée du tout et ne constitue sûrement pas une source de préoccupation excessive.

De ce fait, bien que la séparation des répertoires linguistiques leur impose des contraintes, les participants préfèrent visiblement des solutions non-médiées, aux dépens d'une meilleure compréhension du comportement de l'enfant. L'émergence de l'intercompréhension reflèterait alors les avantages linguistique et identitaire liés à l'usage de la langue source que nous venons de citer en 7.2.

PREDISPOSITION A LA COOPERATION – En deuxième lieu, nous avons observé qu'en milieu adoptif la dimension inclusive implique une forte tendance à coopérer avec l'interlocuteur et des concessions temporaires à la compréhension totale du message. En particulier, pendant la période considérée par notre enquête, les parents et les enfants ressentent la nécessité de construire un sens identitaire fondé, en même temps, sur la communication et sur la création d'espaces privés qui excluent la présence de médiateurs. La création de relations justifie la nécessité d'avoir une communication non-médiée et encourage les participants à communiquer par asymétrie.

La création de liens suppose la participation à la communication familiale de tous les membres sur un pied d'égalité, en identifiant les conditions temporaires pour favoriser l'accès à la participation et en abattant les barrières linguistiques qui gênent la mise en place de toute connexion possible parmi les locuteurs. Les études précédentes ont permis de remarquer que la communication par le biais de l'intercompréhension émerge plus facilement dans des systèmes coopératifs où aucune des parties en présence ne fait valoir son rôle de pouvoir et où l'usage d'aucune langue ne s'impose sur l'autre (Blees et Ten Thije, 2015). Dans les témoignages du corpus transversal nous avons relevé les traces d'une approche communicative qui, à court terme, n'insiste ni sur l'adoption d'une langue sur l'autre ni sur les caractéristiques formelles

de l'énonciation, mais qui essaye plutôt de promouvoir la participation de tous les membres aux interactions familiales dans leur langue de communication. Bien qu'au fil du temps, la langue italienne devienne la langue de communication familiale, dans les premiers temps, les parents adoptent avec leurs enfants un type d'interculturalité que nous avons défini dans la première partie de ce manuscrit comme une « coexistence en parallèle ». La coopération entre les deux groupes consiste en la possibilité pour chacun de s'exprimer dans sa langue de préférence, en vue d'une graduelle convergence vers une langue commune dès que l'enfant commence à s'identifier avec cette langue et à vouloir l'apprendre. Le seul exemple de style assimilatoire qui a été relevé dans la narration est celui des deux pères (cf. les métaphores de l'avion et du cordon ombilical dans les exemples 66 et 67), qui déclarent avoir pensé ne plus utiliser la langue de l'enfant une fois de retour en Italie, modèle qui, d'ailleurs, n'a pas été confirmé ensuite par la narration des deux épouses, qui au contraire, expliquent pour leur part avoir eu recours au russe et à l'espagnol jusqu'à ce que les enfants commencent à apprendre l'italien. Le modèle assimilatoire des parents, à savoir l'insistance portée sur l'apprentissage de la langue des parents, semble être contre-productif, puisqu'il peut conduire à se heurter à la réticence des enfants à parler cette langue (confirmé par le corpus longitudinal, cf. ex 109).

Pour cette raison, nous pouvons affirmer que l'intercompréhension émerge grâce à la volonté des parents de ne pas forcer l'enfant à mettre de côté sa langue source et à leur exploitation des compétences réceptives dans cette langue, qui permettent à l'enfant de continuer à la parler selon ses préférences. En même temps, la coopération consisterait aussi en des mouvements d'accommodation des parents vers la langue source de l'enfant, afin de faciliter la compréhension et de faire preuve d'un sentiment d'empathie. Cette attitude à l'égard de la coopération ayant pour objectif de favoriser le processus d'adaptation de l'enfant, et d'exploiter des compétences réceptives ainsi que d'accommoder la production en langue source déboucherait, selon l'analyse du corpus transversal, sur une forme de communication de type intercompréhensif.

ATTITUDE OUVERTE AUX PARLERS PLURILINGUES – En troisième lieu, nous avons souligné que les individus peuvent manifester une prédisposition plus ou moins positive par rapport à un certain mode communicatif plurilingue.

D'après notre analyse, un important facteur qui favorise l'émergence de l'intercompréhension dans la communication familiale au sein des familles adoptives serait la non-opposition des parties en présence envers des parlers plurilingues. Déjà dans le corpus transversal, émerge la description que les parents font des formes de parlers plurilingues tout à la fois de type « intercompréhension » (cf. Irene ex. 74, Cristian ex.77) et « mélange codique » (cf. Sergio ex. 73, Giada ex. 72). En effet, l'esprit coopératif, la faible attention portée aux caractéristiques

formelles de l'énonciation par les locuteurs et la facilitation du contexte communicatif, débouchent sur des formes de parlers plurilingues comme le mélange de langues que nous pouvons interpréter comme un procédé communicatif empirique fonctionnant par des tâtonnement successifs qui constituent des tentatives de coopération linguistique et les premiers pas vers une cohésion entre ces composantes qui découle de contacts prolongés entre locuteurs de langues différentes. En effet, la quantité des interactions dans la construction d'une communauté sociale demeure très importante, dans la mesure où plus l'interaction entre locuteurs se prolonge et plus cela favorise l'établissement d'une « culture inter-discursive » (cf. *les mots dans une famille sont toujours les mêmes* dans Giada ex. 72), notamment une source de savoir commune à un groupe ou à une équipe, résultant d'une coopération multiculturelle (Ribbert et Ten Thije, 2007, p. 77). Nous avons remarqué que la mise en relation des familles adoptives avec des familles multilingues dans lesquelles les parents sont binationaux fait émerger chez les parents un sentiment de frustration envers le potentiel multilingue de la famille. Cependant, la valeur culturelle et identitaire attachée à la langue d'origine, reconnue par presque tous les participants, débouche sur une tolérance générale à l'égard des formes de parlers plurilingues, surtout pendant la première période, qui place la famille adoptive entre monolinguisme et multilinguisme.

Il est important de noter que le recours à des formes plurilingues, y compris l'intercompréhension à l'oral, serait lui aussi influencé, dans le cas de l'italien et de l'espagnol, par un sentiment de proximité entre les langues qui encourage les parents à exploiter leurs compétences réceptives, aussi bien qu'à s'appuyer sur les compétences réceptives de l'enfant. A ce propos, nous pouvons affirmer que la proximité formelle et fonctionnelle entre les langues apparentées est au préalable tenue en considération comme un potentiel à exploiter dans la communication et représente également un élément qui ressort dans les interactions. Il est important de noter que cette proximité émerge non seulement entre des variétés standard des langues, mais aussi entre des variétés régionales (e.g. variétés de Vénétie) et nationales (e.g. espagnol chilien). L'exploitation de parlers plurilingues dans le cadre de l'adoption doit être conçue comme l'exploitation de l'ensemble des répertoires des locuteurs dans les modes de communication possibles.

Les conditions pour que la communication par le biais de l'intercompréhension puisse être mise en place seraient alors une stratégie très peu centrée sur les caractéristiques formelles de l'énonciation, l'absence d'une *lingua franca* (et non la non-volonté de passer par une *lingua franca*) et la non-imposition d'une langue comme seule langue de communication. Conformément aux caractéristiques des participants enquêtés et de leur cadre interactionnel, nous pouvons établir que l'émergence spontanée du modèle traditionnel d'intercompréhension

représente potentiellement un résultat attendu. L'intercompréhension traditionnelle et spontanée correspond, dans l'environnement considéré, non seulement à une solution pour contourner l'absence d'un répertoire linguistique partagé entre les participants, ce qui serait déjà en soi une raison pour s'y intéresser, mais elle représente aussi une véritable stratégie de médiation qui reflète celle d'interculturalisation de la famille en milieu adoptif. Dans le prochain paragraphe, nous allons mettre l'accent sur la description des interactions par le biais de l'intercompréhension et nous insisterons sur les restrictions imposées à son émergence ainsi que sur les possibles répercussions de son emploi.

7.3.2. Le modèle traditionnel d'intercompréhension

D'après l'analyse des deux corpus transversal et longitudinal, l'intercompréhension représente une stratégie de médiation qui peut émerger ponctuellement dans des contextes de mobilité parallèlement à d'autres parlers plurilingues dans des interactions entre locuteurs de langues apparentées. En effet, suite à une analyse plus approfondie des interactions familiales, il convient de distinguer deux cadres interactionnels. Dans le cadre communicatif des deux familles ayant pour langue de communication deux langues apparentées, le recours au principe « chacun parle sa langue » représente jusqu'à un tiers des interactions, tandis que dans le cadre des interactions de la famille Bosco, l'intercompréhension spontanée entre deux langues non voisines et non apparentées, à savoir l'italien et le russe, n'est pas présente du tout. Le critère de proximité linguistique demeure, comme c'était prévisible, le facteur principal pour la mise en place de cette stratégie de médiation à l'oral. Selon nos résultats, les membres de la famille n'essaient même pas de s'intercomprendre, mais ils communiquent déjà au moyen de la langue italienne un mois après leur rencontre. Il est difficile de savoir si Sasha et ses parents avaient essayé de pratiquer l'intercompréhension avant notre observation, mais il nous semble plus logique de penser que le fait que l'enfant ait commencé à apprendre la langue de ses parents, à peine un mois après la rencontre, puisse conduire à écarter cette perspective. Dans le corpus des Bosco, nous retrouvons, en fait, une corrélation positive entre la disparition de la langue russe du répertoire de Sasha, hormis pour quelques épisodes de mélange codique, le recours accru à la langue italienne de la part des parents (qui atteint 100% dans la production du père et 99% de la part de la mère) et l'absence d'échanges encodés comme intercompréhension. Cela indiquerait l'hypothèse que, chez les Bosco, la non-accommodation des parents à la langue russe, encourage l'enfant à entreprendre l'apprentissage de la langue italienne pour pouvoir communiquer avec ses parents :



Figure 27. Langues non apparentées. Schéma interactionnel

Cependant dans le cadre interactionnel des deux autres familles, la situation s'avère très différente.

En effet, le même recours presque absolu à la langue italienne de la part des parents, comme cela est illustré en particulier par le taux de communication en italien de Laura, la mère des Arduini (92%) et d'Alessio, le père des Giuliani (81%) n'entraîne pas d'effets similaires chez les enfants, mais génère la réaction contraire, à savoir le maintien de leur langue source, l'espagnol, en interaction :



Figure 28. Langues apparentées. Schéma interactionnel

Les schémas fournis nous permettent de visualiser le cadre interactionnel entre parents et enfants dans un cas de langues non apparentées comme le russe et l'italien et dans un cas de langues apparentées comme l'espagnol et l'italien. Ces deux schémas montrent la manière dont l'émergence d'une stratégie comme l'intercompréhension ne peut pas s'expliquer en considérant exclusivement le comportement langagier individuel des participants, à savoir l'expression en langue source des parents et de l'enfant, mais qu'il est nécessaire de prendre également en compte la relation de proximité formelle et fonctionnelle existant entre les systèmes linguistiques en contact. Nous émettons l'hypothèse que c'est la très grande transparence formelle et fonctionnelle entre ces deux langues romanes que sont l'italien et l'espagnol (et de leurs variétés régionales et nationales) qui permet aux parents et aux enfants des Arduini et Giuliani de s'intercomprendre et que cette possibilité d'intercompréhension est mise en place dans des échanges asymétriques où chaque locuteur maintient l'usage de sa propre langue source en s'appuyant sur les compétences réceptives de son interlocuteur.

Dans un cadre de langues apparentées, le principe « chacun parle sa langue » inhérent au modèle traditionnel de l'intercompréhension spontanée permet, par le biais de l'exploitation des compétences réceptives, de contribuer pour un tiers à l'ensemble des interactions familiales.

Les participants aux interactions montrent qu'ils savent spontanément mettre au service de la communication leur compétence multilingue, qui consiste à comprendre une langue lorsqu'ils s'expriment dans une autre, sans que cela entrave le développement sur le long terme de la seconde langue de la part de l'enfant.

7.3.3. Le modèle hybride d'intercompréhension

Les pourcentages d'intercompréhension repris dans le dernier paragraphe ne tiennent compte que du modèle classique d'intercompréhension, à savoir du modèle dans lequel chaque participant s'en tient à des énoncés entièrement en langue source, sans aucune insertion de mots dans la langue de l'interlocuteur. Cependant, un autre résultat marquant de notre étude montre que dans un cadre communicatif de type intercompréhensif, il n'est pas inhabituel de retrouver l'intégration d'autres procédés plurilingues qui faciliteraient la compréhension mutuelle entre locuteurs de langues apparentées.

La description fournie par les parents du corpus transversal au sujet de la communication familiale laisse entendre que des tentatives de mener à bien la compréhension mutuelle impliqueraient des formes de communication plurilingues, qui accompagnent la transition linguistique de la famille dans les divers stades de son développement et qui représentent des ajustements mutuels des locuteurs à leur nouvel environnement. Cette transition assure le passage d'une configuration linguistique que nous pourrions qualifier de « parallèle » à une configuration linguistique plurilingue durant laquelle c'est pour l'enfant que se produit le changement le plus significatif qui l'amène à l'apprentissage de la seconde langue. La durée de cette transition linguistique varie, selon les témoignages des parents, entre deux mois, indiqué par les parents comme étant le moment où les enfants débutent dans la langue étrangère et dix-huit mois, période la plus longue après laquelle les enfants n'auraient plus parlé leur langue d'origine.

Dans la perspective des systèmes linguistiques en présence, nous pourrions alors dire que nous sommes confrontés à des phénomènes de contact linguistique, alors que, si nous nous plaçons, en revanche, dans la perspective du locuteur, nous pouvons affirmer qu'il s'agit pour les deux groupes linguistiques de faire l'expérience d'un apprentissage linguistique spontané. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi la seconde approche et avons observé les interactions linguistiques des participants afin de comprendre si leurs modèles communicatifs pouvaient refléter les processus d'acculturation de l'enfant. Il n'empêche que, dans l'analyse interactionnelle, certains phénomènes résultant du contact entre les langues en présence ont été mis en évidence et répertoriés.

Le premier constat porte sur le recours à l'alternance codique du type inter-phrased, en particulier dans l'activité d'énonciation des parents, du frère de Juan et de la sœur de Luis, qui font ponctuellement alterner leur langue source et la langue de l'enfant. Le recours à la langue de l'interlocuteur est présent surtout sous la forme de petits énoncés en langue espagnole, dont les proportions dans l'énonciation des membres italophones se maintiennent entre 2% (Laura, la mère des Arduini) et 26% (Josefina, la petite sœur des Arduini). Si l'on considère que les membres des familles Arduini et Giuliani n'avaient que des compétences, dans le meilleur des cas, débutantes en espagnol, voire aucune dans le cas des parents Arduini, nous avons tendance à voir que l'usage de la langue d'origine de l'enfant résulte du contact avec cette langue pendant le séjour de 60 jours au Chili. Une attention particulière doit être portée sur le comportement du frère de Juan, Jacopo, et de la sœur de Luis, Josefina. Ces deux enfants semblent préférer l'usage de cette langue (22% des tours de Jacopo et 26% des tours de Josefina sont en espagnol) au principe classique d'intercompréhension (8% des tours de Jacopo et 15% des tours de Josefina sont en intercompréhension). L'intégration de cette langue par Jacopo et Josefina a pour but de faciliter la communication avec les parents et, de temps en temps, de créer une communication plus directe avec l'enfant pendant le jeu en l'absence des parents.

Un deuxième procédé plurilingue dont les proportions atteignent 8% dans le corpus des Arduini et des Giuliani, est le mélange codique, à savoir l'intégration de mots de la langue de l'interlocuteur dans l'énonciation en langue source. L'usage de la langue espagnole dans l'énonciation en italien des parents a souvent une connotation procédurale, qui va au-delà de la codification conceptuelle des mots insérés. Dans des énoncés mixtes comme « prends une carte *aquí* », le mélange codique aurait pour fonction d'attirer l'attention de l'enfant en clarifiant, tout autant qu'en soulignant, le message par le biais de sa langue d'origine. De plus, cette technique peut également revêtir une fonction cohésive, à savoir souligner un concept clé de l'énoncé qui constitue une référence partagée par les interlocuteurs. Grâce à l'observation directe des interactions de la première période, nous avons pu constater que le recours à la langue de l'interlocuteur dans des énoncés de type mélangé est employé pour créer une cohésion communicative ou afin d'aligner les parlers des locuteurs.

164. Luis : se hablarle a la **nonna**? a mi **nonna**?
oui parler avec la grand-mère? A ma grand-mère ?

Laura : uhm
hum

Luis : a la **nonna**?

À grand-mère ?

Laura : prima termini il latte poi chiami la nonna

Avant tu termines le lait et après tu appelles grand-mère

165.Juan : me voy por la ventana para abajo

je descends par la fenêtre

Elsa : ma tu sei bravo a comportarti bene è quando ti gira **el loco** che

mais tu te portes bien c'est quand tu fais le fou

Juan : tengo que portarme bien

Je dois bien me comporter

Comme cela est illustré par les deux exemples fournis, les locuteurs font du mélange codique lors de leur énonciation en langue maternelle avec une fonction de reprise, pour mettre en évidence un contenu significatif, à des fins communicatives et pour assurer sa compréhension par l'interlocuteur. Nous pouvons également considérer que les mots insérés en mélange codique font partie de cette culture « inter-discursive » à laquelle nous avons fait référence auparavant, ou dans les propos de l'une des mères du corpus transversal au répertoire familial, dont *nonna* (en italien) et non *abuela* (en espagnol) ou *el loco* (en espagnol) et non *il matto* (en italien). Ce résultat confirme d'autres études portant sur l'intercompréhension orale (Bahtina, 2013) qui remarquent qu'au niveau verbal, les intervenants essayent d'aligner leurs discours en ayant recours aux mêmes références et informations que celles de leurs interlocuteurs à l'égard de certains sujets.

Nous pouvons donc élargir le schéma fourni dans le précédent paragraphe par rapport aux interactions au sein d'un modèle intercompréhensif de type traditionnel, avec un schéma qui prendra en compte les mouvements d'accommodation que nous avons présentés jusqu'ici :



Figure 29. Langues apparentées. Modèle hybride d'intercompréhension

Ces résultats nous invitent à postuler l'existence d'un modèle hybride d'intercompréhension qui dépasse le principe classique de « chacun parle sa langue » qui suggère la possibilité que dans l'énonciation en langue source les locuteurs puissent intégrer des mouvements d'accommodation à la langue de l'autre, comme, notamment des tours mélangés ou des tours entièrement dans l'autre langue. L'analyse interactionnelle nous a montré que nous pouvons attribuer à ces épisodes d'alternance codique des fonctions spécifiques :

- Fonction de médiation, pour faciliter la réception du message en langue étrangère ;
- Fonction phatique, pour attirer l'attention de l'enfant sur une action donnée ;
- Fonction cohésive, pour faire référence à un contenu spécifique de la communication ;

De futures recherches pourraient viser le potentiel d'un modèle hybride d'intercompréhension et l'intégrer à sa définition classique pour pouvoir explorer davantage d'autres dimensions révélatrices de la proximité entre les langues.

Le résultat que nous allons décrire dans le prochain paragraphe de cette discussion est celui qui, à notre sens, représente un débouché inattendu au début de la recherche, à savoir la possible corrélation entre environnement intercompréhensif et développement linguistique de l'enfant dans sa seconde langue. Dans cette section, la possibilité de prendre en compte des langues avec une relation de proximité différente s'est avérée particulièrement utile.

7.3.4. Corrélation entre mode de communication et développement linguistique de l'enfant

Le dernier résultat marquant de notre étude concernant l'usage de l'intercompréhension dans les interactions des membres des familles adoptives porte sur la corrélation de ce dernier mode de communication avec le développement langagier des enfants. Comme nous l'avons remarqué dans la partie de la discussion concernant le comportement langagier des trois enfants du corpus longitudinal, lorsque l'on retrouve une moindre quantité de mouvements d'accommodation des parents dans la langue de l'enfant, ce dernier s'oriente plus rapidement vers l'apprentissage de la langue italienne. Nous avons émis l'hypothèse (HYPOTHESE C) que

l'usage de l'espagnol par les membres italophones des deux familles Arduini et Giuliani est susceptible d'avoir encouragé les deux enfants chiliens à continuer à s'exprimer dans leur langue, alors que la non-compréhension du russe de la part des parents des Bosco peut avoir incité Sasha à démarrer rapidement son processus d'apprentissage pour pouvoir se faire comprendre.

Pour argumenter en faveur de cette hypothèse, nous avançons trois considérations.

En premier lieu, il est important de clarifier que même si nous restons au niveau éthique, à savoir sur une interprétation des données de la part du chercheur, l'observation des phénomènes d'intercompréhension corroborerait cette hypothèse, dans la mesure où les échanges en intercompréhension correspondraient véritablement à des moments où l'expression en langue source de l'enfant provoque la compréhension de la part de ses parents. En effet, les échanges encodés en tant qu'échanges en intercompréhension représentent véritablement des exemples de communication aboutie dans lesquels les parents trouvent un accord sur le fond de leur conversation avec les enfants. Le codage de tours en intercompréhension représenterait alors la preuve que pour un tiers de leurs interactions (même plus si nous considérons un modèle d'intercompréhension hybride) les enfants parviennent à se faire comprendre de leurs parents tout en communiquant dans leur langue source. Bien qu'il puisse s'agir d'une causalité et non d'une causalité, nous n'avons pas observé la même situation dans un cadre de communication entre des langues non apparentées, à savoir l'italien et le russe, dans la mesure où l'enfant ne communique en russe que dans de tout petits épisodes de mélange codique.

En deuxième lieu, un autre argument qui soutient la corrélation entre comportement langagier de l'enfant et intercompréhension découle de la comparaison entre la participation générale de l'enfant à la communication familiale et sa participation à des échanges en intercompréhension. Suite à l'analyse de la production orale des trois enfants, nous pouvons remarquer que la communication familiale dans les trois familles est généralement orientée vers l'inclusion de l'enfant, dont la participation représente entre 28% et 47% de l'ensemble de la communication de ses membres. Cependant en observant la participation de l'enfant pendant des échanges en intercompréhension nous remarquons une variation :

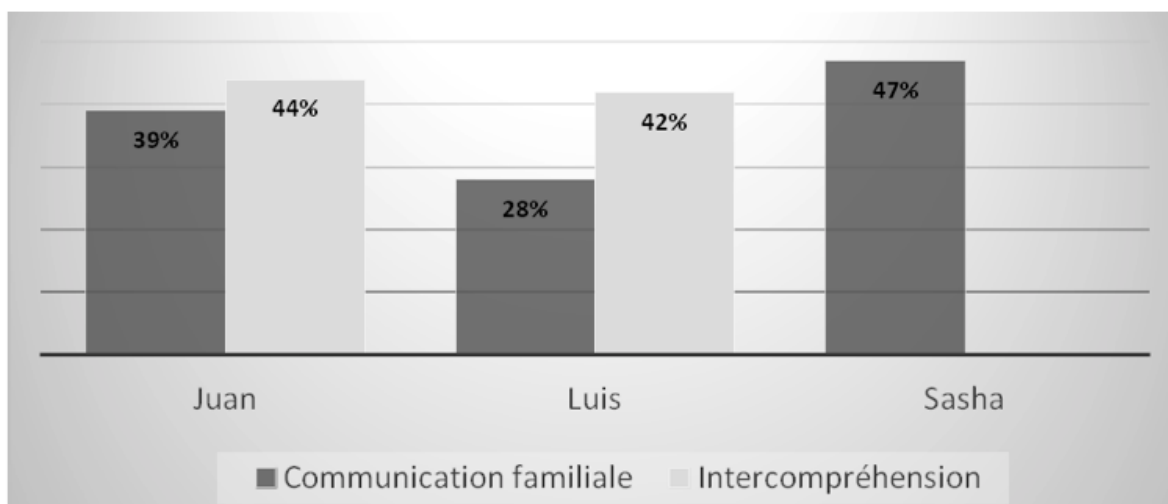


Figure 30. Participation de l'enfant à la communication familiale vs échanges en IC

Bien que le taux de participation générale de Juan et de Luis soit inférieur à celui de Sasha, à cause du plus grand nombre de participants à la communication familiale (quatre participants au lieu de trois) la participation des deux enfants, et surtout celle de Luis, augmente sensiblement lors des échanges en intercompréhension. Lors de ce type de communication, Juan et Luis participent presque autant que Sasha à une communication à trois. Ces dernières données permettraient donc d'interpréter la communication par intercompréhension comme un espace communicatif davantage orienté vers l'enfant et son expression orale et la pratique de l'intercompréhension comme un procédé inclusif non seulement de l'enfant, mais aussi de sa langue d'origine.

En troisième lieu, nous pouvons constater l'existence d'une corrélation entre la présence de tours en intercompréhension et le démarrage de l'interlangue dans la production des trois enfants. L'analyse des choix linguistiques des participants au corpus longitudinal a mis l'accent sur la diversité dans le démarrage de la langue italienne chez les trois enfants. Luis et Juan, qui recourent à l'intercompréhension en tant que forme de communication avec leurs parents, ne démarrent presque pas l'apprentissage de la langue italienne pendant l'observation, alors que Sasha, qui n'utilise pas l'intercompréhension, fait référence à la langue italienne et en particulier à sa variété d'interlangue en tant qu'option principale.

Eu égard aux considérations précédentes, nous émettons alors l'hypothèse que de telles corrélations ne sont pas aléatoires, mais qu'il existe une explication qui met en relation, en fait, le niveau collectif avec celui individuel et le cadre interactionnel avec le développement linguistique de l'enfant. Dans les deux cadres de langues apparentées et non apparentées, la possibilité (ou la difficulté) pour l'enfant de se faire comprendre par l'intercompréhension et de participer à la communication familiale par le biais de sa langue source pourrait

vraisemblablement avoir une incidence sur son comportement langagier. Notre hypothèse est que, en prenant appui sur le fait que les parents ne manifestent pas de compréhension lorsqu'il parle dans sa langue source, Sasha serait conduit à faire des associations de type langue/personne, à savoir à sélectionner inconsciemment ou consciemment quelle langue parler avec quelle personne et, finalement, à s'exprimer exclusivement dans la langue majoritairement utilisée dans les échanges à la maison, à savoir l'italien. A l'inverse des deux enfants de langue espagnole, en s'apercevant qu'ils parviennent à communiquer avec l'entourage familial en langue source, bien qu'avec certaines limitations (dont ils peuvent ne pas avoir conscience dans l'immédiat), ils ne ressentent pas la nécessité imminente de changer leur langue de communication en relation avec le choix linguistique de l'interlocuteur. Bien que ce fait reporte apparemment le démarrage de la langue seconde à court terme, nous considérons que la pratique de l'intercompréhension dans un cadre de langues mutuellement intercompréhensibles pourrait constituer une phase transitoire au cours de la transition linguistique qui correspond à une transition culturelle et sociale nécessaire.

Nous illustrons ci-dessous l'hypothèse que nous venons d'émettre :

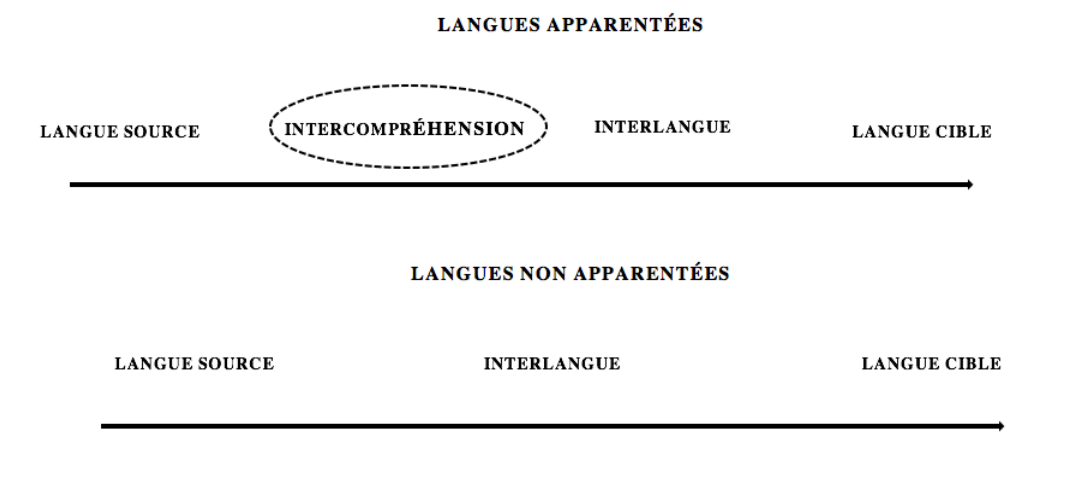


Fig 31. Fonction transitoire de l'intercompréhension dans le développement d'une deuxième langue apparentée

Dans ce schéma, l'intercompréhension fait partie des ajustements communicatifs nécessaires aux enfants et aux parents pour pouvoir s'adapter au nouvel environnement et afin de mettre en place un nouveau système de relations fondé sur l'inclusion.

Pour résumer, dans cette étude nous avons relevé les caractéristiques suivantes de l'émergence spontanée de l'intercompréhension à l'oral :

- Elle peut émerger spontanément dans le cadre de langues apparentées, mais n'émerge pas spontanément dans le cadre de langues non apparentées ;
- Elle émerge dans un environnement hautement coopératif, en l'absence d'une langue dominante et grâce aux attitudes des parlants en non opposition, voire favorables à des formes de parlers plurilingues ;
- Elle émerge parallèlement à d'autres formes de parlers plurilingues comme l'alternance codique et le mélange codique, constituant des mouvements d'accommodation vers l'interlocuteur et des techniques de cohésion communicative (modèle hybride d'intercompréhension) ;
- Elle peut représenter une phase transitoire dans le développement d'une deuxième langue étrangère apparentée.

8. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

L'exploration de l'usage de l'intercompréhension à l'oral dans un contexte de mobilité particulier comme celui de l'adoption internationale débouchant sur la création d'une communauté linguistique stable comme la famille, nous a permis d'étendre la connaissance de ce mode de communication au-delà de ses connotations didactiques. A partir des propriétés identifiées grâce à l'analyse de ces deux corpus nous concluons par des indications générales qui visent à optimiser les conditions d'inclusion des principaux acteurs de la mobilité dans un contexte de diversité linguistique.

L'analyse aussi bien des récits des parents du premier corpus que des interactions des membres de trois familles du corpus longitudinal, a mis en évidence l'importance de la langue source dans un contexte de mobilité visant la longue durée et impliquant, de ce fait, la nécessité de transmettre non seulement ses connaissances, mais aussi ses propres valeurs à l'interlocuteur. Cette considération souligne l'importance qu'il y a à prendre en compte, parmi des principes généraux de planification linguistique concernant les contextes de mobilité, le rôle de la langue source en tant que langue d'expression et de transmission. L'intercompréhension entre langues romanes émerge comme un mode de communication spontané choisi par les individus qui, à partir d'une situation de divergence linguistique, permet l'accommodation du parler des locuteurs pour rendre possible l'expression de chacun dans sa langue source, en l'intégrant à d'autres modes de communication, comme l'alternance codique, et d'autres stratégies de communication telles que la traduction et l'interprétariat, les systèmes de traduction automatique et l'adoption d'une *lingua franca*. D'après notre étude, la communication par le biais de l'intercompréhension constitue une véritable option pour la communication multilingue et la manifestation d'une compétence multilingue que les acteurs d'un contexte de mobilité mettent en place en dissociant les compétences productives des compétences réceptrices. Ces résultats ouvrent de nouveaux horizons tout à la fois par rapport à leur champ d'application et à de futures pistes de recherche.

En termes généraux, l'éducation linguistique pourrait viser à planifier l'apprentissage des langues étrangères, en exploitant davantage l'approche intercompréhensive, i.e. en favorisant la prédisposition potentielle des individus à approfondir les correspondances linguistiques entre les langues de leurs répertoires en procédant à la compréhension par approximation, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cela pourrait également se traduire dans le renforcement des compétences réceptrices en langue étrangère dans la formation linguistique à tous les niveaux et surtout dans des contextes de mobilité de longue durée qui impliquent un fort mouvement d'acculturation de l'individu à la société d'accueil. Notre étude a montré que les jeunes enfants adoptés à

l'international développent très rapidement une compétence réceptive de la langue des parents qui leur permet de comprendre les propos qui leur sont adressés en langue étrangère tout en gardant l'expression en langue source qui constitue une source de sécurité dans les premières étapes de leur processus d'acculturation. Eu égard à cette dernière considération il pourrait être également envisageable d'aider les enfants allophones intégrés dans les écoles locales en les encourageant à utiliser leurs compétences dans leur langue d'origine tout autant que les connaissances qu'ils ont déjà acquises dans la langue étrangère au moyen d'approches qui misent sur les correspondances interlinguistiques existant entre ces langues et sur l'exploitation de compétences multilingues comme l'intercompréhension intégrée.

Une approche didactique qui mettrait en avant les principes généraux de l'intercompréhension pourrait également s'avérer utile dans un cadre de formation tout au long de la vie et, plus particulièrement, dans la formation professionnelle. En faveur d'un modèle d'inclusion qui implique un effort actif de la part des deux parties en présence, en l'occurrence les individus mobiles aussi bien que des membres de la société d'accueil, cette recherche met en évidence l'avantage que pourrait représenter la connaissance réceptive des langues sources des individus mobiles pour les professionnels en charge de processus d'intégration. En particulier, la formation linguistique ciblée aux professionnels pourrait prioriser l'acquisition de compétences réceptives leur permettant de développer une compréhension approximative d'une gamme plus large de langues, parallèlement à l'apprentissage de certaines en profondeur. A titre d'exemple, nous pourrions mentionner les enseignants impliqués dans la réception d'étudiants allophones. D'après notre étude, plusieurs parents ont vu l'école comme un obstacle à l'inclusion linguistique et sociale, car les programmes scolaires étaient exclusivement centrés sur les compétences productives et l'absence provisoire de celles-ci chez l'enfant adopté récemment arrivé constituait un problème, y compris chez des enfants qui parlaient une langue permettant une intelligibilité mutuelle (comme l'espagnol par rapport à l'italien). En effet, notre étude a montré que les compétences intercompréhensives sont spontanément utilisées dans des contextes privés pour atténuer le choc culturel causé par la mobilité, alors qu'elles sont souvent négligées dans les milieux publics et professionnels, tels que les écoles. Par conséquent, en ce qui concerne les enseignants, une formation à l'intercompréhension des langues minoritaires présentes dans leurs classes pourrait contribuer non seulement à fournir des éléments pour communiquer avec les enfants allophones, mais aussi à leur faire prendre conscience des nombreuses similitudes formelles et fonctionnelles entre les langues. Cette approche pourrait aider non seulement à alléger la tâche de l'apprentissage d'une langue étrangère pour les enfants, mais aussi à corriger une approche des enseignants qui ont parfois tendance à considérer comme une réticence à l'apprentissage ce qui est en fait une phase d'ajustement à la nouvelle culture et une étape

linguistique transitoire ; d'autant plus qu'une orientation plurilingue des enseignants pourrait être favorable non seulement aux étudiants allophones, mais aussi à leurs camarades de classe qui seraient encouragés à valoriser les connaissances linguistiques des étudiants allophones entrant, en contribuant à améliorer et à pratiquer leurs connaissances linguistiques ainsi qu'à développer leur propre conscience plurilingue. De plus, à partir de l'expérience de mobilité décrite par cette étude, il semble logique d'envisager aussi dans le cadre d'une formation plurilingue (scolaire ou tout au long de la vie) l'approfondissement et la pratique d'un plus grand nombre de stratégies de médiation de même que la connaissance des systèmes de traduction automatique en guise de dispositifs intégrant la communication non médiée et l'apprentissage des différentes *linguas francas* en relation avec les objectifs personnels et professionnels des individus et permettant l'utilisation optimale des ressources en jeu avec l'accord de toutes les parties.

En plus des applications didactiques, bien qu'ayant surtout porté sur le domaine de la communication familiale, notre étude a également dévoilé des pistes concernant l'adoption de stratégies de communication dans un contexte de mobilité au sens large.

En considération du rôle joué par l'intercompréhension dans des scénarios se caractérisant par une grande diversité linguistique, la politique concernant les espaces publics pourrait envisager la mise en place d'une synergie entre les différentes stratégies de médiation qui contribuent à construire la cohésion sociale de façon équitable et durable. En termes généraux, les professionnels en charge de développer des politiques linguistiques au sein de groupes de travail multilingues pourraient encourager les locuteurs engagés dans des interactions en face à face à s'exprimer dans les langues qu'ils connaissent le mieux, chaque fois qu'ils sont capables de se comprendre dans une mesure suffisante, que ce soit parce qu'ils sont compétents dans une langue proche ou parce qu'ils ont une certaine connaissance réceptive de cette langue sans imposer l'usage d'une langue unique. De plus, les professionnels en charge d'organiser et d'accompagner la mobilité de groupes d'individus, comme les professionnels de la santé dans le cas de l'adoption internationale, pourraient encourager les acteurs de la mobilité, tels que les parents adoptifs, à exploiter leurs compétences intercompréhensives spontanées dans la langue locale et à renforcer ces compétences par la pratique et par la formation à l'intercompréhension. Pour faire en sorte de diffuser la connaissance de son potentiel, les organisations qui s'occupent de la formation linguistique au niveau national et supranational (e.g. Instituts de langues, Instituts d'évaluation linguistique, Commissions pour la diffusion de la culture et de l'éducation) pourraient encourager et aider les organisations de professionnels à mettre en place des projets pilotes, déjà existants et à développer à l'avenir, qui favorisent l'utilisation de

l'intercompréhension, tout à la fois pour traiter les documents écrits et en interaction face à face avec les interlocuteurs allophones qui nécessitent leurs soins.

A ce sujet, la recherche en linguistique appliquée pourrait viser à identifier d'autres champs d'application de l'intercompréhension aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et notamment croiser les résultats plus marquants de la recherche en didactique de l'intercompréhension avec l'étude de la communication dans le milieu de la fonction publique et professionnel. A ce sujet, l'étude du recours à l'intercompréhension dans le domaine privé nous donne quelque piste de réflexion que nous devons garder à l'esprit à l'heure d'étendre les réflexions tirées de nos études de cas à d'autres environnements multilingues qui impliquent une dimension inclusive moins explicite. En effet, la recherche du domaine familial montre que les choix linguistiques des participants reflètent surtout, en plus du type de ressources que ces derniers ont à leur disposition au moment de communiquer, la typologie de la communauté dont ils font partie. Avant d'analyser le comportement linguistique des individus en question il semblerait indispensable de comprendre davantage quel système de relations ils ont intérêt à développer et dans quelles conditions d'inclusion ils se trouvent. Comme pour d'autres stratégies de communication, dans notre étude l'intercompréhension dépend fortement des enjeux identitaires liés à la pratique de la langue source et de la volonté d'accroître la participation de tous les membres à la communication. De futures recherches pourraient traiter la corrélation, telle qu'elle se présente dans le domaine familial, entre l'absence de protocoles linguistiques auxquels se conformer, la maîtrise acquise du dispositif de l'intercompréhension et son potentiel d'inclusion communicative dans des domaines professionnels et celui du milieu public.

Dans cette thèse nous avons essayé non seulement d'offrir de nouveaux éclairages sur la pratique de l'intercompréhension en soi, mais aussi de réfléchir sur le rapport entre la pratique langagière spontanée des individus confrontés à des expériences de mobilité (culturelle, linguistique et cognitive) et les répercussions sur les schémas d'inclusion qui en découlent. La véritable présence de l'intercompréhension orale comme stratégie multilingue innée et inclusive montre tout l'intérêt d'approfondir son étude et de continuer dans la recherche d'approches didactiques plurilingues qui puissent favoriser sa mise en oeuvre informée de la part des locuteurs dans l'expérience complexe et évolutive de la mobilité.

Règles de transcription

it.	Matériel linguistique italien
es. /ru.	Matériel linguistique espagnol et russe
<i>fra.</i>	Traduction en français
mo-	Amorce de mot
?	Intonation montante
!	Intonation descendante
((rire, tousser))	Activité non phonologique
« Frozen »	Guillemets pour titres (films, journaux...)

Bibliographie

- [1] AMMON, Ulrich, DITTMAR Norbert, MATTHEIER J. Klaus et TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics* vol. 1. Berlin : De Gruyter, 2004, 875 p.
- [2] ANCIAUX, Frédéric. Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. **In** : *Actes du Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, 24 et 26 juin 2010. Université de Lyon - ICAR - CNRS – INRP.
- [3] ANDORNO, Cecilia et BENAZZO, Sandra. L'acquisition L2 de langues proches : l'expression de la continuation et de l'itération en français et en italien L2. **In** : BORREGUERO ZULOAGA, Marguerita et GOMEZ-JORDANA FERARY, Sonia. *Marqueurs discursifs dans les langues romanes : une approche contrastive*. Limoges : Lambert Lucas, 2014, p. 424-448.
- [4] ANGERMULLER, Johannes. Qu'est-ce que le poststructuralisme français ? A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre. *Langage et société*, 2007, p. 17-34.
- [5] ARCIDIACONO, Francesco. Les interactions asymétriques en famille : analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. *Cahiers de psychologie. Periodique de l'institut de psychologie et éducation de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel*, 2008, n°43, p. 43-56.
- [6] ARNAUT Karel, BLOMMAERT, Jan, RAMPTON, Ben et SPOTTI, Massimiliano. *Language and Superdiversity*. New York : Routledge, 2016, 296 p.
- [7] AUER, Peter. *Bilingual conversation*. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1984, 116 p.
- [8] AUER, Peter. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. **In** : MILROY, Lesley et MUYSKEN, Pieter. *One speaker, two languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995, p. 115–135.
- [9] AUER, Peter. Code-switching in conversation : language, interaction and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 1999, vol. 3 n°4, p. 557-558.
- [10] AYVAZYAN, Nune et PYM, Anthony. Mediation choice in immigrant groups. A study of Russian speakers in southern Catalonia. *Language Problems and Language Planning*, 2018, vol. 42, n°3, p. 321-341.

- [11] BACKUS, Ad, MARÁ CZ, László et TEN THIJE, Jan D. A toolkit for multilingual communication in Europe: dealing with linguistic diversity. **In** : JØRGENSEN, Normann J.. *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism, 2011, vol. 64, p. 5-24.
- [12] BAHTINA, Daria, TEN THIJE, Jan D. et WIJNEN, Frank N.K. Combining Cognitive and Interactive Approaches to Lingua Receptiva. *International Journal of Multilingualism*, 2013, vol. 10, n° 2, p. 159–180.
- [13] BANFI, Emanuele et BERNINI, Giuliano. Il verbo. **In** : GIACALONE RAMAT, Anna. *Verso l'italiano : percorsi e strategie di acquisizione*. Roma : Carrocci, 2003, p. 70-115.
- [14] BARTON, Michelle. E., TOMASELLO, Michael, GALLAWAY, Clare et RICHARDS, Brian J.. The rest of the family : the role of fathers and siblings in early language development. **In** : GALLAWAY, Clare. *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994, p. 109–134.
- [15] BAUMAN, Zygmunt. *Intimations of Post-modernity*. London: Routledge, 1992, 232 p.
- [16] BAUMGARTEN, Nicole et HOUSE, Juliane. I + verb constructions. **In** : ZEEVAERT, Ludger et TEN THIJE, Jan. *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam : John Benjamins, 2007, p. 195-217.
- [17] BEACCO, Jean Claude et BYRAM, Michael. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, 2007, 131 p.
- [18] BEERKENS, Roos. *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch- German border area*. Thèse de doctorat. Münster: Waxmann, 2010, 330 p.
- [19] BERRUTO, Gaetano. Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui. **In** : CORTELAZZO, Michele. *L'italiano regionale : Atti del XVIII Congresso SLI*. Roma : Bulzoni, 1990, p. 105-130.
- [20] BERRUTO, Gaetano. Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code switching. **In** : IANNACCARO, Gabriele et MATERA, Vincenzo. *La lingua come cultura*. Torino : UTET, 2009, p. 3-34.
- [21] BERRY, John. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 1997, n° 46, p. 5-68.

- [22] BIALYSTOK, Ellen. *Communication Strategies*. Oxford: Basil Blackwell, 1990, 172 p.
- [23] BIICHLE, Luc. Intercompréhension et facettes identitaires : des représentations de migrants maghrébins. *Synergies Europe*, 2010, n°5, p. 15-22.
- [24] BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : Edition du CNRS, Collection « Science du langage », 1991, 292 p.
- [25] BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes. Existe-t-il un lexique européen? 2005. Disponible sur <http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/article%20SiennaBLANCHE-BENVENISTE.pdf>
- [26] BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Formes de compréhension approximative. **In** : CASTAGNE, Eric. *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension*. Université de Reims : Epure, Coll. ICE 2, 2007, p. 167-179.
- [27] BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? **In** : CONTI Virginie et GRIN François. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Ed. Georg, 2008, p. 33-51.
- [28] BLANCHE-BENVENISTE, Claire et VALLI, André et alii. *Eurom 4 : méthode d'enseignement de quatre langues romanes*. Firenze : Nuova Italia Editrice, 1997, 64 p.
- [29] BLEES, Gerda J., MAK, Willem M. et TEN THIJE, Jan D.. English as a lingua franca versus lingua receptiva in problem-solving conversations between Dutch and German students. *Applied Linguistics Review*, 2014, vol. 5, n°1, p. 173–193.
- [30] BLEES, Gerda J. et TEN THIJE, Jan D.. Receptive multilingualism and awareness. **In** : CENOZ, Jasone, GORTER, Durk et MAY, Stephen. *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing, 2015, p. 333-345.
- [31] BLOM, Jan Petter et GUMPERZ, John, J.. Social meaning in linguistic structures: codeswitching in Norway. **In** : GUMPERZ John, J. et HYMES, Dell. *Directions in sociolinguistics*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972, p. 407–434.
- [32] BLOMMAERT, Jan. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 299 p.

- [33]BLOMMAERT, Jan. Look alike language. *English Today*, 2012, vol. 58, n°2, p. 60-62.
- [34]BLOMMAERT, Jan. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013, 144 p.
- [35]BORK, Ingwer et MOHLER, Peter Ph. *Trends and perspective in empirical social research*. Berlin ; New York : W. de Gruyter, 1994, 375 p.
- [36]BOURHIS, Richard Y.. Language and ethnic interaction: A social psychological approach. **In** : GILES, Howard et SAINT-JACQUES, Bernard. *Language and Ethnic Relations*. Oxford : Pergamon Press, 1979, p. 117-41.
- [37]BOURHIS, Richard, LEPICQ Dominique et SACHDEV, Itesh. La psychologie sociale de la communication multilingue. *DiversCité Langues [en ligne]*. 2000, Vol. 5. Disponible sur : <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/txt.htm>.
- [38]BOUVARD, Claude et BUISSON, Monique. *Gérer et animer un groupe*. Paris : Éditions d'Organisation, 1988, 108 p.
- [39]BÖRESTAM, Ulla. Språkligt detektivarbete: Om problemkällor i interskandinavisk kommunikation. **In** : THELANDER, Mats et NORDBERG, Bengt. *Samspel och variation: Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*. Uppsala : University of Uppsala, 1997, p. 75-86.
- [40]BÖRESTAM, Ulla. Interscandinavian Language contacts. **In** : BANDLE, Oscar, BRAUNMÜLLER, Kurt, JAHR, Ernst Hakon, KARKER, Allan, NAUMANN, Hans-Peter, TELEMANN, Ulf, ELMEVIK, Lennart et WIDMARK, Gu. *The Nordic languages: An International handbook of the history of the North Germanic languages*. Boston : De Gruyter, 2005, p. 2025-2031.
- [41]BÖRESTAM, Ulla. Excuse me, but can you tell me where the Nordic House is located ? : Linguistic strategies in inter-Nordic communication in Iceland illustrated through participant observation. *Linguistics*, 2015, vol. 53, n°2, p. 219-254.
- [42]BØ, Inge. *Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråksforståelsen [Youth and neighbouring country. An investigation of the influence of school and TV on interScandinavian comprehension]*. Stavanger: Rogalandsforskning, 1978.
- [43]BRAUNMÜLLER, Kurt. Forms of language contact in the area of the Hanseatic League :

dialect contact phenomena and semicommunication. *Nordic Journal of Linguistics*, 1996, vol. 19, n °2, p.141-154.

- [44] BRAUNMÜLLER, Kurt. Semicommunication and accommodation: Observations from the linguistic situation in Scandinavia. *International Journal of Applied Linguistics*, 2002, vol. 12, n °1, p.1-23.
- [45] BRAUNMÜLLER, Kurt et FERRARESI, Gisella. *Aspects of Multilingualism in European Language History*. Amsterdam : John Benjamins, 2004, 297 p.
- [46] BRAUNMÜLLER, Kurt. Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages. A description of a scenario. **In** : ZEEVAERT, Ludger et TEN THIJE, Jan. *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 26- 47.
- [47] BRIXHE, Claude. Linguistic Diversity in Asia Minor during the Empire: Koine and Non-Greek Languages. **In** : BAKKER, Egbert J.. *A Companion to the Ancient Greek Language*. Wiley-Blackwell : Oxford, UK, 2010, p. 228-252.
- [48] BROSCH, Cyril. On the conceptual history of the term Lingua Franca. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2015, vol. 9, n ° 1, p. 71-85.
- [49] BROWN, Penelope. The Cultural Organization of Attention. **In** : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B.. *The Handbook of language socialization*. Oxford : Blackwell Publishing Limited, 2012, p. 29-55.
- [50] BROWN, Roger. *A First Language: The Early Stages*. London: George Allen & Unwin, 1973, 437 p.
- [51] BROWN, Roger. Introduction. **In** : SNOW, Catherine E. et FERGUSON, Charles A.. *Talking to children : language input and acquisition : papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council*. Cambridge : Cambridge University Press, 1977, p. 1-31.
- [52] CANAGARAJAH, A. Suresh. Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora. *Journal of Sociolinguistics*, 2008, vol. 12, n°2, p. 143–176.
- [53] CASTAGNE, Eric. *Intercompréhension et inférences : actes du Colloque international EuroSem 2003 Coll ICE 1*. Reims : Presses universitaires de Reims, 2004, 329 p.
- [54] CASTAGNE, Eric. Transparences lexicales entre langues voisines. **In** : CASTAGNE, Eric. *Les*

enjeux de l'intercompréhension. Reims : Epure Coll. ICE 2, 2007, p. 155-166.

- [55] CASTAGNE, Eric. *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims : Epure Coll. ICE 2, 2007, 347 p.
- [56] CASTAGNE, Eric. *Les futuribles de l'intercompréhension*. Publication soutenue par la DGLFLF - ministère de la Culture et de la Communication, 2007.
- [57] CASTAGNE, Eric. Partager la diversité pour mieux s'entendre. *Textes et documents pour la classe*, 2016, n° 1106, p. 26-31.
- [58] CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle. Le bilingue était presque parfait. **In** : LAMBERT, Patricia, MILLET, Agnès, RISPAIL, Marielle et TRIMAILLE, Cyril. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique-Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : l'Harmattan, 2007, p. 227-236.
- [59] CAUSA, Maria. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang, 2002, 294 p.
- [60] CHERCIOV, Mirela. Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective. *International Journal of Bilingualism*, 2012, vol. 17, n° 6, p. 716-733.
- [61] CLANET, Claude. *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1990, 236 p.
- [62] CLYNE, Michael G.. *Transference and triggering: observations on the language assimilation of postwar german-speaking migrants in Australia*. Melbourne : Hawthorne, 1967, 149 p.
- [63] CONFÉRENCE DE LA HAYE DE DROIT INTERNATIONAL PRIVÉ. *Convention de la Haye sur la protection des enfants et la coopération en matière d'adoption internationale*, 1993.
- [64] CONSEIL DE L' EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris : Didier, 2010, 187 p.
- [65] COSTE, Daniel. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. **In** : CASTELLOTTI, Véronique. *Notions en questions en didactique des langues-Les plurilinguismes*, 2010, vol. 7, n° 1, p. 141-165.

- [66] COURGEAU, Daniel. *Méthodes de mesure de la mobilité spatiale*. Paris : Editions de l'Institut national d'études démographiques, 1989, 301 p.
- [67] COURTOIS, Stéphane. Habermas et la question du nationalisme : le cas du Québec. *Philosophiques*, 2000, vol. 27, n° 2, p. 377-401.
- [68] CROOKES, Graham. Planning and interlanguage variation. *Studies in second language acquisition*, 1989, vol. 11, n°4, p. 367-383.
- [69] CUCIUC, Nina. Approches didactiques à l'enseignement du français médical dans le cadre du FOS. In : SPITA, Doina. *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie : actes du 2ème Congrès Européen de la FIPF, 8-10 Septembre 2011. Prague*, p. 687-698.
- [70] CUMMINGS, E. Mark. Usefulness of experiments for the study of the family. *Journal of Family Psychology*, 1995, vol. 9, p. 175-185.
- [71] DANYLENKO, Andrii. Linguistic and cultural border crossings in the grand duchy of Lithuania or can the grand duchy of Lithuania be defined as a sprachareal? In : PETIT, Daniel, LE FEUVRE, Claire et MENANTAUD, Henri. *Langues baltiques, langues slaves*. Paris : CNRS Editions, 2011, p. 141-173.
- [72] DE GEER, Boel. Internationally adopted children in communication : a developmental study. Working papers, Lund University : Department of linguistics and phonetics, 1992, 102 p.
- [73] DE HOUWER, Annick. *Acquisition of two languages from birth : a case study*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990, 391 p.
- [74] DE HOUWER, Annick. Environmental factors in early bilingual development : the role of parental beliefs and attitudes. In : EXTRA, Guus et VERHOEVEN, Ludo. *Bilingualism and migration*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1999, p. 77-95.
- [75] DE HOUWER, Annick. Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 2006, vol. 116, n°2, p. 29-49.
- [76] DEHOORNE, Olivier. Tourisme et migration, entre logiques des marchés et système des mobilités : revue bibliographique. *Revue européenne des migrations internationales*, 2002, vol. 18, p. 7-36.
- [77] DELSING, Lars-Olof et LUNDIN ÅKESSON, Katarina. *Håller språket ihop Norden? En*

- forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, norska och svenska* [Does the language keep the Nordic countries together? A research report on how well young people understand Danish, Norwegian and Swedish]. Copenhagen: The Nordic council, 2005.
- [78] DEWAELE, Jean-Marc. Saisir l'insaisissable ? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2000, vol. 38, n°1, p. 17-34.
- [79] DEWAELE, Jean-Marc. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. **In** : CENOZ, Jasone, HUFSEISEN, Britta et JESSNER, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, 2001, p. 149-169.
- [80] DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France. *Eurom5 : une méthode d'intercompréhension*. 2010, 16 p.
- [81] DJORDJEVIC, Sladjana. L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones. L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix. *Interactions langagières et didactique des langues*, 2016, vol. 13, n°2, p. 1-21.
- [82] DÖPKE, Susanne. *One parent one language: an interactional approach*. Amsterdam, The Netherlands/Philadelphia, PA: John Benjamins, 1992, 231 p.
- [83] DRESEMANN, Bettina. Receptive multilingualism in business discourses. **In** : ZEEVAERT, Ludger et TEN THIJE, Jan. *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam : John Benjamins, 2007, p. 179-195.
- [84] DUFF, Patricia A.. Second language socialization. **In** : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B.. *The Handbook of language socialization*. Oxford : Blackwell Publishing Limited, 2012, p. 564-586.
- [85] DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B.. *The Handbook of language socialization*. Oxford : Blackwell Publishing Limited, 2012, 680 p.
- [86] DUVERGER, Jean. *Enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette, 2005, 139 p.
- [87] ECKERT, Penelope et MCCONNELL-GINET, Sally. Think practically and look locally: Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology*, 1992, n° 21, p. 461-90.

- [88] EDWARDS, John. *Multilingualism*. London : Routledge, 1994, 256 p.
- [89] EUCH EL, Sonia. De la typologie de la bilinguisme à une typologie du plurilinguisme ou de la multilinguisme : un hommage à Josiane Hamers. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 2011, vol. 67, n° 1, p. 55-90.
- [90] EUROPE DIRECT. *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012, 60 p.
- [91] EZEIZABARRENA, Maria-José et AEBY, Sandrine. Les phénomènes de code-switching dans les conversations adulte-enfant(s) en basque-espagnol : une approche syntaxique. *Corpus*, 2010, vol.9, p. 53-80.
- [92] FERGUSON, Charles. A. Diglossia. *Word*, 1959, vol. 15, n°2, p. 325-340.
- [93] FIEDLER, Sabine et WOHLFARTH, Agnes. Language choices and practices of migrants in Germany: an interview study. *Language Problems and Language Planning*, 2018, vol. 42, n°3, p. 243-264.
- [94] FILHON, Alexandra et GUERIN-PACE, France. Pratiques linguistiques et parcours migratoires : une articulation complexe. *Espaces et société*, 2009, vol. 1, n° 136-137, p. 189-206.
- [95] FIORENTINO, Alice. Strategies for language maintenance in transnational adoption: which role for the parents? *Journal of Home Language Research (JHLR)*, 2017a vol. 2, p. 5-22.
- [96] FIORENTINO, Alice. The complementary nature of linguistic mediation in transnational adoption mobility. *Language Problems and Language Planning*, 2018, vol. 42, n°3, p. 305-320.
- [97] FIORENTINO, Alice et CASTAGNE, Eric. Médiation linguistique et inclusion : le cas des familles adoptives. *Synergies Chili*, 2017b, n°13, p. 39-54.
- [98] FISHMAN, Joshua. *Reversing language shift : theoretical and empirical foundations of assistance of threatened languages*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991, 431 p.
- [99] FISHMAN, Joshua. Who speaks what language to whom and when. *La Linguistique*, 1965, vol. 2, p. 67-88.
- [100] FLEXNER, Stuart B. et HAUCK, Leonore. C.. *Random House Dictionary of the English Language*, 2nd ed. New York: Random House, 1988, 2059 p.
- [101] FOGLE W., Lyn. *Second Language Socialization and Learner Agency*. Clevedon :

Multilingual Matters, 2012, 213 p.

- [102] FONSECA, Mariana et GAJO, Laurent. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania. *Revue MOARA*, 2014, n° 42, p. 83-98.
- [103] FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline. *Méthodes de recherche en sciences sociales : DEUG, méthodes, cours, exercices corrigés, lexique*. Paris : Monchrestien, 1997, 356 p.
- [104] GAFARANGA, Joseph. Medium request : talking language shift into shift. *Language in society*, 2010, vol. 39, n° 2, p. 241–270.
- [105] GAFARANGA, Joseph et TORRAS I CALVO, Maria-Carme. Language versus medium in the study of bilingual conversation. *International Journal of Bilingualism*, 2001, vol. 6, p. 1–22.
- [106] GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century. A global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009, 481 p.
- [107] GARROD, Simon et PICKERING, Martin J. Alignment in dialogue. **In** : GASKELL, Gareth et ALTMANN, Gerry T.M.. *The Oxford handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 443–451.
- [108] GASS, Susan et SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition. An introductory course*. New York/London : Routledge, 2008, 593 p.
- [109] GAUTHIER, Karine et GENESEE, Fred. Language development in internationally adopted children: a special case of early second language learning. *Child development*, 2011, vol. 82, n°3, p. 887-901.
- [110] GAZZOLA, Michele. Managing multilingualism in the European Union : Language policy evaluation for the European Parliament. *Language Policy*, 2006, vol. 5, n°4, p. 393–417.
- [111] GAZZOLA, Michele et GRIN, François. Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the EU's multilingual regime. *International Journal of Applied Linguistics*, 2013, vol. 23, n°1, p. 93–107.
- [112] GHEZZI, Chiara, GRASSI, Roberta et BOZZONE, Rossella. *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2 : atti del Convegno-seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*. Perugia : Guerra, 2008.
- [113] GHIMENTON, Anna. *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : étude de la*

fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales. Thèse de doctorat : Science du langage. Grenoble : Université Stendhal –Grenoble III, 2008, 434 p.

- [114] GILES, Houward. Towards a Theory of Interpersonal Accommodation through Language: Some Canadian Data. *Language in society*, 1973, vol. 2, n°2, p. 177-92.
- [115] GILES, Houward, BOURHIS, Richard Y., TAYLOR, Donald M.. Toward a theory of language in ethnic group relations. **In** : GILES, Houward. *Language, ethnicity and intergroup relations*. London. England: Academic Press, 1977, p. 307-348.
- [116] GILES, Howard, COUPLAND, Justine et COUPLAND, Nikolas. *Contexts of accommodation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, 321 p.
- [117] GLENNEN, Sharon. Speech and language outcomes after international adoption. **In** : MASON, Patrick W., JOHNSON Dana E. et ALBERS-PROCK Lisa. *Adoption Medicine: Caring for Children and Families*. Washington, D.C.: American Academy of Pediatric, 2014a, p. 283-315.
- [118] GLENNEN, Sharon. A longitudinal study of language and speech in children who were internationally adopted at different ages. *Language Speech & Hearing Services in Schools*, 2014b, vol. 45, p. 185-203.
- [119] GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual : essay in face-to-face behavior*. Garden City, NY : Doubleday, 1967, 270 p.
- [120] GOLUBOVIC, Jelena. *Mutual intelligibility in the Slavic language area*. Thèse de doctorat : Science du langage. Groningen : University of Groningen, 2016, 242 p.
- [121] GOOSKENS, Charlotte et KÜRSCHNER, Sebastian. Hvilken indflydelse har danske stød og svenske ordaccenter på den dansk-svenske ordforståelse? [What impact do Danish stød and Swedish tonemes have on Danish–Swedish word recognition?]. **In** : FALK Cecilia, NORD, Andreas et PALM Rune. *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten for svenskans beskrivning*. Stockholm: Norstedts Förlag, 2010, p. 82–92.
- [122] GORTER, Durk et JONKMAN, Reitze J. *Taal yn Fryslân: op 'e nij besjoen*. Ljouwert: Fryske Akademy, 1994, 90 p.
- [123] GRAHAM, Elizabeth. Dialectic contradictions in postmarital relationships. *The Journal of Family Communication*, 2003, vol. 3, p. 193–214.
- [124] GRAMMONT, Maurice. *Observations sur le langage des enfants*. Paris : Melanges Meillet,

1902, 26 p.

- [125] GREER, Tim. Establishing a pattern of dual receptive language alternation: Insights from a series of successive haircuts. *Australian Journal of Communication*, 2013, vol. 40, n° 2, p. 47-61.
- [126] GRIN, François. Tolérance et tolérabilité. *Éthique publique*, 2007, vol. 9, n° 1, p. 9-20.
- [127] GRIN, François. Pourquoi l'intercompréhension ? **In** : CONTI, Virginie et Grin, François. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg, 2008, p. 17-30.
- [128] GUMPERZ, John. The Speech Community. **In** : *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan, 1968, 582 p.
- [129] GUMPERZ, John. *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982, 225 p.
- [130] GUMPERZ, John. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit, 1989, 185 p.
- [131] GUMPERZ, John et HERNANDEZ-CHAVEZ, Eduardo. Bilingualism, Bidialectalism and Class- room Interaction. **In** : CAZDEN, Courtney B., JOHN-STEINER, Vera et HYMES, Dell H.. *Functions of Language in the Classroom*. Stanford : Stanford University Press, 1971, p. 311-339.
- [132] GUMPERZ, John et HYMES, Dell. *The ethnography of communication*. New York, N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1972, 186 p.
- [133] HABERMAS, Jürgen. Remarks on Dieter Grimm's « Does Europe Need a Constitution? » *European Law Journal*, 1995, vol. 1 n° 3, p. 303-307.
- [134] HAMERS, Josiane F. et BLANC, Michel H. A.. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 468 p.
- [135] HAUGEN, Einar. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press, 1966, 409 p.
- [136] HAYNES, L. M. et COOPER, R. L.. A note on Ferguson's proposed Baby-Talk universals. **In** : FISHMAN, Joshua, TABOURET-KELLER, Andrée, CLYNE, Michael, B. et al.. *The Fergusonian Impact*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1986, p. 127-34.
- [137] HAZEN, Kirk. The Family. **In** : CHAMBERS, Jack, TRUDGILL, Peter et SCHILLING, Natalie. *The Handbook of language variation and change*. Oxford : Blackwell Publishing, 2002,

- [138] HEATH, Shirley B. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, 426 p.
- [139] HERKENRATH, Annette. Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish–German children’s language. *International Journal of Bilingualism*, 2012, vol. 16, n° 3, p. 287–314.
- [140] HILTON, Nanna H.. Language attitudes and minority language policies : Frisian in the Netherland. **In** : HOEKSTRA, Jarich. *Twenty-nine for Alastair. Estrik 94. Ffyrug : Groningen, 2013*.
- [141] HILTON, Nanna H. et GOOSKENS, Charlotte, TIRKKONEN, Jani-Matti et ANTTIKOSKI Esa. The effect of social factors on the comprehension of a closely related language. *Proceedings of the 24th Scandinavian Conference of Linguistics*. University of Eastern Finland, 2013, p. 201-210.
- [142] HOCKETT, Charles F.. *A course in modern linguistics*. New York : Macmillan, 1958, 621 p.
- [143] HOLMES, Janet et MEYERHOFF, Miriam. The Community of Practice: Theories and methodologies in language and gender research. *Language in Society*, 1999, n° 28, p. 173–183.
- [144] HOLTUS, Günter, METZELTIN, Michael, SCHMITT, Christian. *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*. Tübingen : Niemeyer, 2001, 894 p.
- [145] HUFEISEN, Britta et MARX, Nicole. How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. **In** : TEN THIJE, Jan D. et ZEEVAERT, Ludger. *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam : John Benjamins, 2007, p. 307-321.
- [146] HÜLMBAUER, Cornelia. A matter of reception: ELF and LaRa compared. *Applied Linguistics Review*, 2014, vol. 5, n°1, p. 273–295.
- [147] HYLSTENSTAM, Kenneth, BYLUND, Emanuel, ABRAHAMSSON, Niclas et PARK, Hyeon-Sook. Dominant-language replacement: The case of international adoptees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009, vol. 12, n°2, p. 121-140.
- [148] HYMES, Dell. The ethnography of speaking. **In** : GLADWIN, Thomas et STURTEVANT, William C. *Anthropology and human behaviour*. Washington, DC : Anthropology Society of

Washington, 1962, p. 13-53.

- [149] JAMET, Marie-Christine. L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? **In** : GIAUFRET, Hélène, PRANDI Michele et ROSSI, Micaela. *PUBLIF@RUM, Autour de la définition*, 2010, n°11, p. 100-110.
- [150] KALOCSAI, Karolina. Erasmus exchange students: A behind-the-scenes view into an ELF community of practice. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2009, vol. 3, n°1, p. 24–48.
- [151] KAMAROUDIS, Stavros. L'intercompréhension entre le grec et le turc : mythe ou réalité? **In** : CASTAGNE, Eric. *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension*. Université de Reims : Epure, Coll. ICE 2, 2007, p. 315-322.
- [152] KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 2005, 365 p.
- [153] KLAVEREN van, Simone, DE VRIES, Joanne et THIJE, Jan D. ten. *Practices and Potentials of Intercomprehension. Research into the efficiency of intercomprehension with regard to the workflow at the Directorate-General for Translation of the European Commission. Mémoire de Master, Intercultural Communication Department of Language, Literature and Communication. Mémoire de Master, Communication Interculturelle*. Utrecht : Université de Utrecht, 2013.
- [154] KLEIN, Horst G. et STEGMANN, Tilbert D.. *EuroComRom – Die sieben siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker, 1999, 288 p.
- [155] KÖPKE, Barbara et SCHMID, Monika S.. L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*, 2012, vol. 2 n°2, p. 197-220.
- [156] KRUSE, Jan. Dichotomies in European Language History and Possible Effects on EU Language Policy. *Acta Universitatis Sapientiae, European Regional Studies*, 2014, n° 5, p. 25-40.
- [157] LA FOREST, Marty. Trois petits tours et puis s'en vont ou qu'est-ce qu'un tour de parole ? *Langues et linguistique, numéro spécial Journées de linguistique*, 2011, p. 34-42.
- [158] LABOV, William. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972, 412 p.
- [159] LANCY, David F.. *Playing on the Mother-Ground: Cultural Routines for Children's*

Development. New York : The Guilford Press, 1996, 240 p.

- [160] LANDRY, Rodrigue, DEVEAU, Kenneth et ALLARD, Réal. Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethnolinguistique. *Urbanité et durabilité des communautés francophones du Canada*, 2006, n°22, p. 37-56.
- [161] LANZA, Elizabeth. *Language Mixing in Infant Bilingualism*. Oxford: Oxford University Press, 1997, 397 p.
- [162] LAREAU, Annette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press, 2003, 331 p.
- [163] LAVRIC, Eva. La langue maternelle en classe de langue étrangère : le français en Autriche, l'allemand en France (première partie / deuxième partie). *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 2013, vol. 7, n° 1 (2013), p. 129-155 et 2014, vol. 8, n° 1, p. 47-75.
- [164] LEOPOLD, Werner F.. *Speech development of a bilingual child*. Evanston, IL: Northwestern University Press. 1939, 188 p.
- [165] LEVY Jacques. Les nouveaux espaces de la mobilité. **In** : BONNET Michel et DESJEUX Dominique. *Les territoires de la mobilité*. Paris, 2000, p. 155-170.
- [166] LØNSMANN, Dorte. Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'it has to be English'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2014, vol. 36, n°4, p. 339-356.
- [167] LÜDI, Georges. The Swiss model of plurilingual communication. **In** : TEN THIJE, Jan D. et ZEEVAERT, Ludger. *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 159-178.
- [168] LÜDI, Georges. Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes. *ARBA 22, Acta Romanica Basiliensia*. Bâle : Université de Bâle, 2010, 179 p.
- [169] LÜDI, Georges et PY, Bernard. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang, 1986, 181 p.
- [170] LÜDI, Georges et Py, Bernard. *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : l'Âge d'homme, 1995, 300 p.
- [171] MARTINET, André. Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. *La linguistique*, 1982, vol. 1, n° 18, p. 5-16.

- [172] MATTHEY, Marinette. Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? **In** : CONTI Virginie et GRIN François. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Ed. Georg, 2008, p. 33-51.
- [173] MAURUD, Øivind. Nabospråksforståelse i Skandinavia : en undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige [Mutual intelligibility of languages in Scandinavia. A study of the mutual understanding of written and spoken language in Denmark, Norway and Sweden]. Stockholm : Nordic Council, 1976, 200 p.
- [174] MEISSNER, Franz-Joseph, MEISSNER, Claude, KLEIN, Horst G., STEGMANN, Tilbert D.. *EuroComRom - les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker, 2004, 206 p.
- [175] MILROY, Lesley et MUYSKEN, Pieter. *One speaker, two languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995, 380 p.
- [176] MONDADA, Lorenza. Pour une linguistique interactionnelle [The case for international linguistics]. *Marges linguistiques*, 2001, vol. 1, p. 142-162.
- [177] MONDADA, Lorenza et GÜLICH, Elisabeth. Konversationsanalyse / Analyse conversationnelle. **In** : HOLTUS, Günter, METZELTIN, Michael, SCHMITT, Christian. *Lexikon der Romanistischen Linguistik I/2*, 2001, p. 196-250.
- [178] MOÑINO, Yves. *Le proto-gbaya. Essai de linguistique comparative historique sur vingt-et-une langues d'Afrique Centrale*. Paris : SELAF, 1995, 725 p.
- [179] MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Organisation des Nations Unies, 1999, 140 p.
- [180] MUYSKEN, Pieter. *Bilingual speech, a typology of code-mixing*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2000, 306 p.
- [181] MYERS-SCOTTON, Carol. A lexically based model of code-switching. **In** : MILROY, Lesley et MUYSKEN Pieter. *One person, two languages*. Cambridge, New York, Melbourne : Cambridge University Press, 1995, p. 233-256.
- [182] N'DIAYE, Modou. Les tendances linguistiques liées à la mondialisation en Afrique : le rapport français / anglais. **In** : CASTAGNE, Eric et TYVAERT, Jean-Emmanuel. *Actes du colloque international « L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe »*, 3 Juillet 2003, Reims.

- [183] NEKVAPIL, Jiří et SHERMAN, Tamah. Language ideologies and linguistic practices in Central Europe : the case of multinational companies . **In** : BARÁT, Erzsébet, STUDER, Patrick et NEKVAPIL, Jiří. *Ideological Conceptualizations of Language: Discourses of Linguistic Diversity*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013, p. 85–117.
- [184] NESSE, Agnete. Written and spoken languages in Bergen in the Hansa era. **In** : BRAUNMÜLLER Kurt et FERRARESI Gisella. *Aspects of Multilingualism in European Language History*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2003, p. 61-84.
- [185] NOLLER Patricia et FELLE, Judith A.. Studying Family Communication: Multiple Methods and Multiple Sources. **In** : VANGELISTI, Anita L.. *Handbook of Family Communication*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 2004, p. 31-50.
- [186] NOYAU, Colette et PORQUIER, Rémy. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 1984, 195 p.
- [187] O'DRISCOLL, Jim. A face model of language choice. *Multilingua*, 2001, vol. 20, n°3, p. 245–268.
- [188] OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME. *Le coin du terminologue : plurilinguisme ou multilinguisme ? [en ligne]*. 2009. Disponible sur : http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=716&Itemid=88888944
- [189] OCHS, Elinor. Talking to children in Western Samoa. *Language and society*, 1982, vol.11, n°2, p. 77-104.
- [190] ODLIN, Terence. Cross-linguistic influence. **In** : DOUGHTY Catherine J. et LONG Michael H.. *The Handbook of L2 Acquisition*. London: Blackwell., 2003, p. 436–486.
- [191] OSKAMP, Stuart. *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1977, 466 p.
- [192] PALLOTTI. Gabriele. *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma : Bonacci, 2005, 96 p.
- [193] PARADIS, Johanne. Early bilingual and multilingual acquisition. **In** : AUER, Peter et WEI, Li. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin : de Gruyter, 2007, p. 15-44.

- [194] PARADIS, Michel. The cognitive neuropsychology of bilingualism. **In** : DE GROOT, Annette M.B. et KROLL Judith F.. *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 331-354.
- [195] POKORN Nike K. and ČIBEJ Jaka. It's so vital to learn Slovene: Mediation choices by asylum seekers in Slovenia. *Language Problems and Language Planning*, 2018, vol. 42, n°3, p. 266-284.
- [196] POPLACK, Shana. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 1980, vol. 18, p. 581-618.
- [197] PÖCHHACKER, Franz. Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta*, 2001, vol. 46, n°2, p. 410-425.
- [198] PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI COMMISSIONE PER LE ADOZIONI INTERNAZIONALI. *Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali -Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio 2014 al 31 dicembre 2015*. Firenze : Istituto degli Innocenti, 2015, 119 p.
- [199] PY, Bernard. Native language attrition amongst migrant workers: towards an extension of the concept of interlanguage. **In** : KELLERMANN, Eric et SHARWOOD SMITH, Michael. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York : Pergamon Press, 1986, p. 163-172.
- [200] PYM, Anthony. *Mediation strategies*. John Benjamins Publishing Company, 2018, vol. 42, n°3.
- [201] PYM, Anthony, GRIN, François, SFREDDO, Claudio et CHAN, Lung Jan Andy. *The Status of the Translation Profession in the European Union, Studies on translation and multilingualism*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Translation, vol. 7, 2012, 190 p.
- [202] RAMPTON, Ben. Speech community. **In** : VERSCHUEREN Jef, ÖSTMAN Jan-Ola, BLOMMAERT Jan et Bulcaen Chris. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/New York : John Benjamins, 1998, p. 1-30 .
- [203] RANDOLPH, Tracey et HOLTZMAN, Mellisa. The role of heritage camps in identity development among Korean transnational adoptees: A relational dialectics approach. *Adoption Quarterly*, 2010, vol. 13, p. 75–99.
- [204] REDINGER, Daniel. Language attitudes and code-switching behaviour in a multilingual educational context: the case of Luxembourg. Thèse de doctorat : Science du langage. New York : University of York, 2010, 408 p.

- [205] REHBEIN, Jochen. The cultural apparatus: Thoughts on the relationship between language, culture and society. **In** : BÜHRIG, Kristin et TEN THIJE, Jan D.. *Beyond misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, 2006, p. 43–96.
- [206] REHBEIN, Jochen, TEN THIJE, Jan D., et VERSCHIK, Anna. Lingua receptiva (LaRa)– remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 2011, vol. 16, n °3, p. 248–264.
- [207] RIBBERT, Anne et TEN THIJE, Jan D. Receptive multilingualism in Dutch – German intercultural team cooperation. **In** : TEN THIJE, Jan D. et ZEEVAERT, Ludger. *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2007, p. 73–101.
- [208] RONJAT, Jules. *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Macon: Protat, 1913, 306 p.
- [209] RONJAT, Jules. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue : thèse complémentaire*. Paris : Librairie Ancienne H. Champion, 1913b, 155 p.
- [210] SACHDEV, Itesh et GILES, Howard. Bilingual Accommodation. **In** : BAHTIA, Tej K. et RITCHIE, William C.. *The Handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing, 2004, p. 353-378.
- [211] SCHIEFFELIN, Bambi B. et OCHS, Elinor. Language socialization, *Annual Review of Anthropology*, 1986b, vol. 15, p. 163–91.
- [212] SCHUCHARDT, Hugo. Die Lingua franca. *Zeitschrift für romanisch Philologie*, 1909, vol. 33, p. 441–461.
- [213] SCHÜPPERT Anja et GOOSKENS Charlotte. The role of extra-linguistic factors in receptive bilingualism: Evidence from Danish and Swedish pre-schoolers. *International Journal of Bilingualism*, 2012, vol. 16, n°3, p. 332-347.
- [214] SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972, vol. 10, n ° 1-4, p. 209-232.
- [215] SHIN, Sarah J.. Transforming culture and identity: transnational adoptive families and heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 2013, vol. 26, n°2, p. 161-178.
- [216] SHIN, Sarah J.. Language Learning as Culture Keeping: Family Language Policies of

- Transnational Adoptive Parents. *International Multilingual Research Journal*, 2014, vol. 8, n°3, p. 189-207.
- [217] SIEGEL, Jeff. Koines and koineization. *Language and society*, 1985, vol. 14, n° 3, p. 357-378.
- [218] SIMON, Patrick. Mobilité résidentielle et milieu de vie des immigrants. In : GRAFMEYER Yves et DANSEREAU Francine. *Trajectoires familiales et espaces de vie en milieu urbain*. Lyon : PUL, 1998, p. 417-445.
- [219] SMITH, Susan, MCROY, Ruth, FREUNDLICH, Madelyn et KROLL, Joe. *Finding families for African American children: The role of race & law in adoption from foster care*. New York: The Evan B. Donaldson Adoption Institute, 2008, 58 p.
- [220] SMITH-CHRISTMAS, Cassie. *Family Language Policy : Maintaining and Endangered Language in the home*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2016, 144 p.
- [221] SOLOMON, Olga. Rethinking baby talk. In : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B.. *The Handbook of language socialization*. Oxford : Blackwell Publishing Limited, 2012, p.121-149.
- [222] TEN THIJE, Jan. The effectiveness of Lingua Receptiva (LaRa) in multilingual communication. Editorial. *Applied Linguistics Review*, 2014, vol. 5, n°1, p. 125–129.
- [223] TEN THIJE, Jan et ZEEVAERT, Ludger. Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2007, 328 p.
- [224] THOMSON, George Derwent. *The Greek language*. Cambridge : W. Heffer & Sons, 1960, 101 p.
- [225] TOMASELLO, Michael, CARPENTER, Malinda, CALL, Josep, BEHNE, Tanya et MOLL, Henrike. Understanding and sharing intentions : the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005, vol. 28, p. 675-691.
- [226] TOMASELLO, Michael, CONTI-RAMSDEN, Gina et EWERT, Barbara. Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 2009, vol. 17, n°1, p. 115-130-
- [227] TRABANT, Jürgen. *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*. Francke : Tübingen/Basel, 2002, 283 p.
- [228] VENABLES, Elizabeth, EISENCHLAS, Susana A. et SCHALLEY, Andrea C.. One-parent-

- one-language (OPOL) families: is the majority language- speaking parent instrumental in the minority language development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2014, vol. 17, n°4, p. 429-448.
- [229] VENTUREYRA, Valérie A. G., PALLIER, Christophe et YOO, Hi-Yon. The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics*, 2004, vol. 17, p. 79–91.
- [230] VERSCHIK, Anna. Practising receptive multilingualism: Estonian–Finnish communication in Tallinn. *International Journal of Bilingualism*, 2012, vol. 16, n °3, p. 265–286.
- [231] VIARD Jean. *La Société d’archipel ou les territoires du village global*. Les Editions de l’Aube, 1994, 126 p.
- [232] VOLKMAN, Alice. *Cultures of transnational adoption*. Durham, N.C. : Duke University Press, 2005, 232 p.
- [233] WERLEN, Iwar. 2007. Receptive multilingualism in Switzerland and the case of Biel/Bienne. **In** : TEN THIJE, Jan D. et ZEEVAERT, Ludger. *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 137-159.
- [234] WIEMAR, Björn. Dialect and language contacts on the territory of the Grand Duchy of Lithuania from the 15th century until 1939. **In** : BRAUNMÜLLER, Kurt et FERRARESI, Gisella. *Aspects of Multilingualism in European Language History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003, p. 105-144.
- [235] WOLFF, Hans F.. Intelligibility and inter-ethnic attitudes. *Anthropological Linguistics*, 1959, vol. 1, n°3, p. 34–41.
- [236] YAMAMOTO, Masayo. *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, 170 p.
- [237] YNGVESSON, Barbara. Going «home» adoption, loss of bearing and the mythology of roots. **In** : VOLKMAN, Toby Alice. *Cultures of Transnational Adoption*. Duke University Press, 2005, p. 25-48.
- [238] ZEEVAERT, Ludger. *Interskandinavische Kommunikation, Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinavien im Diskurs*. Thèse de doctorat : Philologie. Hamburg : Kovač, 2004, 409 p.

- [239] ZEEVAERT, Ludger. Receptive multilingualism and inter-Scandinavian semicommunication. **In** : TEN THIJE, Jan D. et ZEEVAERT, Ludger. *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 103-135.
- [240] ZENTELLA, Ana C.. *Growing up Bilingual*. Malden, MA : Blackwell Publishers, 1997, 323 p.
- [241] ZYBATOW, Lew N. Die Interkomprehension am Beispiel der slawischen Sprachen. Zur Übertragbarkeit des Euro-Com-Konzepts romanischer Mehrsprachigkeit auf die slawischen Sprachen. **In** : KISCHEL, Gerhard et GOTHSCHE, Eva. *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. Hagen FernUniver Universität, 1999, p. 67-88.

Index thématique

- accommodation communicative 67, 69, 99, 281
- alignement communicatif*..... 7, 212, 213
- alternance codique 8, 17, 30, 33, 35, 49, 51, 68, 82, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 184, 186, 189, 215, 228, 233, 236, 238, 240, 250, 262, 266, 278, 283, 308, 310, 314, 315, 320, 325
- apparemment..... 103, 154, 157
- approximation 44, 51, 52, 53, 54, 205, 236, 264, 315
- assimilation 22, 23, 26, 27, 325
- asymétrie communicative 65, 202, 276, 286, 297, 299
- bilinguisme... 31, 32, 34, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 91, 98, 174, 175, 181, 326
- communauté de pratiques 19, 50, 55, 57, 71, 297
- compétence plurilingue... 38, 250, 271, 289
- complémentarité. 8, 10, 160, 163, 164, 278, 281, 283, 284
- inclusion..... 5, 56, 57, 73, 77, 94, 102, 105, 115, 116, 130, 166, 176, 180, 222, 241, 272, 274, 276, 311, 313, 315, 316, 318, 328
- inclusion familiale..... 183
- inclusion scolaire 105, 130, 171
- inclusion sociale..... 21, 171
- intégration 10, 22, 23, 29, 94, 99, 144, 150, 165, 167, 170, 178, 190, 227, 274, 290, 294, 298, 307, 308, 316
- intercompréhension.. 43, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 57, 58, 66, 67, 69, 89, 166, 202, 222, 271, 285, 299, 301, 305, 307, 313, 315
- intercompréhension acquise. 52, 91, 92, 96, 100, 163, 185, 226, 265, 272, 291
- intercompréhension spontanée... 47, 52, 91, 92, 96, 100, 184, 188, 200, 202, 265, 272, 278, 291, 305, 306
- interlangue..... 27, 112, 134, 183, 184, 186, 187, 199, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 262, 267, 268, 295, 296, 312
- interprétariat et traduction.... 135, 158, 159, 160
- laisser-faire... 145, 153, 177, 178, 263, 267, 294, 297, 300
- lingua franca... 8, 24, 26, 42, 46, 53, 54, 65, 108, 158, 161, 176, 276, 279, 283, 285, 304, 315, 322
- Lingua receptiva..... 46, 338
- maintien de la langue . 50, 82, 87, 144, 145, 152, 172, 266, 287, 298
- médiation.. 8, 10, 39, 40, 41, 47, 50, 51, 54, 96, 100, 102, 107, 115, 116, 118, 123, 133, 134, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 176, 181, 208, 210, 220, 233, 240, 245, 248, 271, 272, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 293, 299, 300, 305, 310, 317, 347
- mélange codique .. 112, 136, 184, 186, 187, 189, 198, 200, 201, 222, 228, 233, 238, 239, 240, 242, 245, 247, 249, 250, 251, 254, 258, 265, 278, 293, 295, 303, 305, 308, 309, 311, 314

mobilité 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 19,
20, 21, 22, 39, 40, 59, 73, 91, 96, 97, 98,
102, 108, 115, 116, 123, 131, 147, 148,
157, 159, 163, 179, 193, 202, 269, 271,
272, 274, 276, 278, 279, 282, 283, 285,
289, 292, 299, 300, 302, 305, 315, 316,
317, 318, 326, 334

modèle suisse 48, 61

multilinguisme ... 13, 14, 15, 20, 23, 29, 31,
32, 38, 42, 43, 46, 56, 58, 59, 63, 69, 72,
78, 83, 96, 145, 146, 271, 272, 279, 300,
304, 336

multilinguisme réceptif 42, 46, 272

organismes intermediaires 119

plurilinguisme 9, 13, 18, 19, 31, 32, 36, 38,
39, 40, 41, 42, 46, 48, 50, 58, 61, 62, 78,
83, 96, 97, 98, 116, 145, 148, 174, 254,
271, 280, 289, 290, 328, 329, 334, 336

receptive multilingualism. 46, 97, 332, 338,
340

remplacement linguistique 144, 152, 172

résistance.. 77, 82, 170, 180, 193, 216, 252,
268

semicommunication . 42, 45, 46, 49, 69, 70,
324, 341

technologies linguistiques 41, 164

transition linguistique... 165, 167, 178, 180,
181, 187, 202, 253, 254, 267, 298, 307,
313

transparence 51, 52, 57, 66, 88, 96, 188,
200, 215, 222, 223, 224, 227, 234, 253,
306

Index des tableaux

TABLEAU 1. Informations générales sur les parents.....	118
TABLEAU 2. Formation linguistique préalable suivie par les parents.....	120
TABLEAU 3. Entrevues.....	121
TABLEAU 4. Famille Arduini.....	125
TABLEAU 5. Famille Arduini. Enregistrements.....	128
TABLEAU 6. Famille Bosco.....	129
TABLEAU 7. Famille Bosco. Enregistrements.....	130
TABLEAU 8. Famille Giuliani.....	131
TABLEAU 9. Famille Giuliani. Enregistrements.....	132
TABLEAU 10. Catégories d'analyse.....	135
TABLEAU 11. Premières catégories par nombre de sources.....	139
TABLEAU 12. Premières catégories par nombre d'occurrences.....	139
TABLEAU 13. Catégories. Parcours Global	141
TABLEAU 14. Catégories. Préparation.....	150
TABLEAU 15. Catégories. Les voyages et les premières rencontres.....	158
TABLEAU 16. Catégories. Après l'adoption.....	166
TABLEAU 17. Catégories. Aujourd'hui.....	174
TABLEAU 18. Indice de la longueur moyenne des énoncés des enfants par rapport à ceux des autres membres de la famille.....	196
TABLEAU 19. Arduini. Pourcentage de tours mélangés, en espagnol et en italien.....	197
TABLEAU 20. Giuliani. Pourcentage de tours mélangés, en espagnol et en italien.....	197
TABLEAU 21. Bosco. Pourcentage de tours mélangés, en russe et en italien.....	199
TABLEAU 22. Arduini. Giovanni. Fréquence absolue des 15 premiers mots lexicaux.....	243
TABLEAU 23. Arduini. Josefina. Fréquence absolue des 9 premiers mots lexicaux.....	244

TABLEAU 24. Enfants. Pourcentage en interlangue, en mélange codique et en italien.....	251
TABLEAU 25. Sasha. Evolution des choix linguistiques.....	255

Index des figures

FIGURE 1. La communication asymétrique.....	91
FIGURE 2. La communication asymétrique, l'alternance et l'intercompréhension.....	92
FIGURE 3. Catégories de codage initial.....	122
FIGURE 4. Questions. Parcours Global.....	140
FIGURE 5. Questions. Préparation.....	149
FIGURE 6. Exposition des parents à la langue de l'enfant avant d'adopter.....	154
FIGURE 7. Choix du pays d'adoption.....	155
FIGURE 8. Formation linguistique préalable suivie par les parents.....	156
FIGURE 9. Questions. Les voyages et les premières rencontres.....	158
FIGURE 10. Questions. Après l'adoption.....	165
FIGURE 11. « Actuellement, considérez-vous votre enfant plutôt comme monolingue ou plurilingue ? »	174
FIGURE 12. Cadre linguistique des participants aux interactions.....	186
FIGURE 13. Arduini. Participation des membres familiaux à la communication familiale...194	
FIGURE 14. Bosco. Participation des membres familiaux à la communication familiale.....194	
FIGURE 15. Giuliani. Participation des membres familiaux à la communication familiale..195	
FIGURE 16. Arduini. Pourcentage de tours en langue maternelle et en langue étrangère.....198	
FIGURE 17. Giuliani. Pourcentage de tours en langue maternelle et en langue étrangère.....199	
FIGURE 18. Bosco. Pourcentage de tours en langue maternelle et en langue étrangère.....201	
FIGURE 19. Arduini. Pourcentage de tours en intercompréhension dans l'énonciation de chaque membre.....203	
FIGURE 20. Giuliani. Pourcentage de tours en intercompréhension dans l'énonciation de chaque membre.....204	
FIGURE 21. Arduini. Participation de chaque membre aux échanges en intercompréhension.....221	
FIGURE 22. Giuliani. Participation de chaque membre aux échanges en intercompréhension.....221	
FIGURE 23. Arduini. Usage de la langue espagnole par Josefina.....229	
FIGURE 24. Mots russes utilisés par Sasha dans son énonciation.....259	
FIGURE 25. Critères pour les stratégies de médiation dans la mobilité à des fins adoptives.....285	
FIGURE 26. La communication asymétrique, l'alternance et l'intercompréhension.....291	
FIGURE 27. Langues non apparentées. Schéma interactionnel.....306	

FIGURE 28. Langues apparentées. Schéma interactionnel.....	306
FIGURE 29. Langues apparentées. Modèle hybride d'intercompréhension.....	310
FIGURE 30. Participation de l'enfant à la communication familiale vs échanges en IC.....	312
FIGURE 31. Fonction transitoire de l'intercompréhension dans le développement d'une deuxième langue apparentée.....	313

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES.....	12
1. Les contacts entre différentes langues et leurs locuteurs dans les espaces mobiles : le multilinguisme et le plurilinguisme	13
1.1. La relation entre langue et territoire	15
1.2. La rencontre multilingue dans l'expérience migratoire	20
1.2.1. Le modèle intégratif.....	23
1.2.2. Le modèle assimilationniste.....	26
1.2.3. La coexistence en parallèle	28
1.3. L'harmonisation des différentes langues au sein des contextes multilingues.....	31
1.3.1. L'aménagement des langues : bilinguisme social et diglossie	34
1.3.2 Les répertoires linguistiques : bilinguisme individuel et plurilinguisme.....	36
1.3.3. Les répertoires linguistiques dans les espaces mobiles : la médiation linguistique.....	39
2. L'intercompréhension en tant que stratégie de communication multilingue.....	42
2.1. L'intercompréhension dans une perspective diachronique : histoire et terminologie du phénomène	42
2.1.1. L'intercompréhension.....	43
2.1.2. La semicomUNICATION.....	45
2.1.3. Les concepts de multilinguisme réceptif et de Lingua Receptiva.....	46
2.2. Un aperçu de la diffusion de l'intercompréhension : les régions et les contextes de son usage	46
2.2.1. L'usage spontané de l'intercompréhension dans des régions bilingues.....	47
2.2.2. L'usage institutionnel de l'intercompréhension dans des régions multilingues	48
2.2.3. Le plurilinguisme secondaire et l'usage de l'intercompréhension.....	50
2.3. Une perspective pragmatique sur l'intercompréhension : les caractéristiques de son usage	51
2.3.1. L'intercompréhension comme approche axée sur la transparence et l'approximation....	51
2.3.2. L'intercompréhension comme approche orientée vers le locuteur natif	55
2.3.3. L'intercompréhension comme approche orientée vers la création d'une communauté de pratique	57
2.4. Une perspective sociolinguistique et pragmatique : les facteurs favorables et non favorables pour l'adoption de l'intercompréhension.....	58

2.4.1. Coopération entre locuteurs	59
2.4.2. Engagement des institutions et existence d'une politique linguistique plurilingue	60
2.4.3. Attitudes linguistiques et communicatives des parlants	63
2.5. Une perspective psycholinguistique : l'asymétrie communicative	65
2.5.1. L'alignement psycholinguistique en intercompréhension.....	67
2.5.2. L'accommodation communicative en intercompréhension.....	69
3. La problématique de la communication familiale	71
3.1. L'influence des parents sur le développement linguistique de l'enfant	73
3.2. La communication familiale multilingue	77
3.3. La communication familiale en milieu adoptif.....	84
3.4. La communication asymétrique et le recours à l'intercompréhension dans la construction de la communication familiale.....	89
4. La construction de la problématique de la recherche personnelle.....	96
DEUXIÈME PARTIE : DEMARCHES EMPIRIQUES, METHODOLOGIE ET ANALYSES DES DONNEES.....	101
5. Démarche et méthodologie	102
5.1. Le choix du cadre institutionnel des enquêtes	102
5.2. Le choix stratégique de la méthodologie.....	107
5.2.1. Débats et justifications sur le choix de la forme de l'étude : croisement entre approche transversale et approche longitudinale.....	108
5.2.2. Débats et justifications sur le choix de la technologie des enquêtes : entrevues semi-structurées et observations directe	110
5.2.3. Enregistrement et transcription des entrevues	112
5.3. Le corpus transversal	113
5.3.1. Préparation de l'enquête	113
5.3.2. Élaboration du questionnaire	116
5.3.3. Les participants à l'enquête	117
5.3.4. La réalisation des entretiens.....	121
5.4. Le corpus longitudinal	122
5.4.1. Préparation de l'enquête	123
5.4.2. Les participants à l'enquête	124
5.4.3. La réalisation de l'enquête.....	133
6. Retour sur expérience.....	134
6.1. Les modalités de restitution	134

6.2. Corpus transversal : dépouillement des données qualitatives	137
6.2.1. Représentation des parents sur les défis de la communication avec l'enfant	140
6.2.1.1. <i>Le mythe de l'apprentissage linguistique rapide</i>	141
6.2.1.2. <i>Le rôle des parents adoptifs dans le développement linguistique de l'enfant</i>	144
6.2.2. Préparation linguistique et culturelle des parents	149
6.2.2.1 <i>Conseils et conceptions courantes en matière d'éducation linguistique</i>	150
6.2.2.2. <i>Apprentissage de la langue de l'enfant et motivations des parents</i>	153
6.2.3. Premières pratiques opérationnelles des parents in situ et médiation linguistique	157
6.2.3.1. <i>La langue de l'enfant dans l'exercice de la fonction parentale</i>	159
6.2.3.2 <i>La complémentarité des stratégies de médiation</i>	160
6.2.4. Nouveaux défis communicatifs pour la famille dans le pays d'accueil	165
6.2.4.1. <i>L'intercompréhension comme mode de transition</i>	166
6.2.4.2. <i>L'accélération de l'italien et le recul de la langue d'origine</i>	171
6.2.5. Aujourd'hui : le répertoire familial	173
6.2.6. Récapitulatif partiel.....	176
6.3. Corpus longitudinal : l'observation interactionnelle	179
6.3.1. Les Arduini	189
6.3.2. Les Bosco.....	190
6.3.3. Les Giuliani.....	191
6.3.4. La participation des membres familiaux aux interactions	193
6.3.4.1. <i>Choix linguistiques dans un cadre de langues apparentées</i>	197
6.3.4.2. <i>Choix linguistiques dans un cadre de langues non apparentées</i>	199
6.3.5. La pratique de l'intercompréhension spontanée	202
6.3.5.1. <i>La pratique de l'intercompréhension entre langues apparentées</i>	202
6.3.5.2. <i>La pratique de l'intercompréhension entre langues non apparentées</i>	222
6.3.6. Modes de communication plurilingues dans un cadre de langues apparentées	227
6.3.6.1. <i>Alternance codique : parler la langue de l'enfant</i>	228
6.3.6.2. <i>Mélange codique</i>	238
6.3.7. L'apprentissage de la langue des parents	250
6.3.8. Récapitulatif et croisement des deux corpus	263
TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION GENERALE.....	270
7. L'intercompréhension en tant que stratégie de communication et de médiation dans un contexte multilingue et mobile : rappel des résultats principaux	271

7.1. La complémentarité des stratégies plurilingues dans l'expérience de mobilité	278
7.2. L'asymétrie communicative : s'exprimer en langue source et comprendre la langue de l'autre	286
7.2.1. Les parents et l'expression dans la langue source	292
7.2.1. L'expression de l'enfant et hypothèses sur son développement linguistique	295
7.3. La pratique de l'intercompréhension.....	299
7.3.1. Les facteurs favorisant l'intercompréhension	301
7.3.2. Le modèle traditionnel d'intercompréhension.....	305
7.3.3. Le modèle hybride d'intercompréhension.....	307
7.3.4. Corrélation entre mode de communication et développement linguistique de l'enfant	310
8. Conclusions et perspectives.....	315
RÈGLES DE TRANSCRIPTION	319
BIBLIOGRAPHIE.....	320
INDEX THÉMATIQUE.....	342
INDEX DES TABLEAUX.....	344
INDEX DES FIGURES	346
TABLE DES MATIÈRES.....	348
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE.....	352
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE LINGUISTIQUE.....	357

ANNEXE 1 : Questionnaire

A) LE PARCOURS GLOBAL

1. Potreste raccontarci il vostro percorso verso l'adozione?

Racontez-nous votre parcours vers l'adoption.

2. In che lingua comunicavate come coppia (italiano, italiano e dialetto, dialetto, lingue diverse tra di loro, una lingua ma diversa dall'italiano)? È cambiato da quando siete genitori e perché?

Comment vous communiquiez entre vous (italien, italien et dialecte, langues différentes entre elles, une même langue différente de l'italien) ? Ça a changé depuis que vous êtes parents et pourquoi ?

3. Prima di incontrare vostro figlio, avevate pensato alla maniera in cui avreste comunicato tra di voi? Pensavate che gli avreste insegnato un'altra lingua, il dialetto ad esempio o che voi avreste appreso la sua lingua?

Avant de rencontrer votre enfant, est-ce que vous aviez pensé à la manière de communiquer entre vous ? Est-ce que vous pensiez que vous auriez enseigné à votre fils une autre langue, le dialecte par exemple ou que vous auriez appris sa langue ?

4. Pensavate che le vostre decisioni potevano influenzare il modo in cui i vostri figli avrebbero appreso l'italiano?

Est-ce que vous pensiez que vos décisions pouvaient influencer la manière dans la quelle votre enfant apprenait l'italien ?

5. Pensavate che sarebbe stato piuttosto facile o difficile per vostro figlio imparare l'italiano?

Est-ce que vous pensiez que ce serait plutôt facile ou difficile pour votre enfant d'apprendre l'italien ?

6. Pensavate che sarebbe stato piuttosto facile o difficile per vostro figlio sentirsi bene all'interno della cultura italiana?

Est-ce que vous pensiez que ce serait plutôt facile ou difficile pour votre enfant de se sentir bien dans la culture italienne ?

7. Prima di iniziare il vostro percorso avevate una vostra idea di come rendere più facile questa esperienza per tutti?

Avant de commencer votre parcours, aviez-vous une idée de comment faciliter cette expérience pour tous les membres de la famille ?

8. Avevate già sentito parlare di famiglie o bambini multilingue o bilingui? Prima di adottare pensavate che sareste diventati una famiglia monolingue o multilingue

Aviez-vous déjà entendu parler de familles ou enfants multilingues ou bilingues ? Aviez-vous pensé au départ devenir une famille mono ou multilingue et vous considérez-vous actuellement plutôt comme une famille multilingue ou monolingue ?

B) LA PREPARATION

1. Avevate in precedenza un'idea della o delle lingue e culture d'origine di vostra figlia? Se sì quale?

Est-ce que vous aviez une idée auparavant de la ou des langues et cultures d'origine de votre enfant ? Si oui laquelle ?

2. Come vi siete formati un'idea su come gestire la vostra varietà culturale e linguistica?

Comment vous êtes-vous formé une idée sur la manière de gérer la variété culturelle et linguistique ?

3. Come vi siete preparati (corso tradizionale di lingua, corso online, dvd, manuali, stampa o rete, tandem)?

Comment vous êtes-vous préparés (cours avec un prof, online, DVD, manuel, presse écrite ou internet, tandem, ... ?

4. Qualcuno vi ha consigliato (professionisti, familiari, amici,)? E voi avete cercato qualche consiglio di vostra volontà?

Quelqu'un vous a-t-il conseillé (professionnels, parents, amis, ...) ? Et vous êtes allé chercher des conseils de votre propre volonté ?

5. Che consigli erano? Ce n'era qualcuno in contraddizione ?

Quels étaient ces conseils ? Il y- en avaient-ils contradictoires entre eux ?

6. Cosa avete pensato di questi consigli all'epoca? Avevate intenzione di seguirli?

Que pensiez de ces conseils à l'époque et aviez-vous l'intention de le suivre ?

7. C'è stato un consiglio/indicazione che vi ha segnato particolarmente? Se sì quale?

Y a-t-il un conseil qui vous a marqué plus particulièrement ? Si oui, lequel ?

C) LES VOYAGES ET LES PREMIERES RENCONTRES

1. Quanti viaggi avete fatto prima dell'adozione ufficiale e di che durata?

Combien de voyages avez-vous faits avant l'adoption officielle, et quelle était leur durée ?

2. Avete avuto dei contatti dei servizi pubblici locali? Che lingua avete utilizzato ?

Avez-vous eu des contacts avec des services publics locaux ? Comment cela s'est-t-il passé ? Vous étiez-vous senti(e)s à l'aise ? Quelle(s) langue(s) avez-vous utilisée(s) ?

3. Potete raccontarci il vostro primo incontro con vostra figlia/figlio (fisico o virtuale, scritto o orale)? Avete ricevuto dei consigli specifici per questo primo incontro?

Pouvez-vous nous racontez la première rencontre avec votre enfant (physique ou virtuelle, à l'écrit ou à l'oral) ? Avez-vous reçu des conseils spécifiques pour cette première rencontre ?

4. In che lingua vi ha parlato vostra figlia/figlio?

Dans quelle langue votre enfant vous a-t-il parlé ?

5. E voi, in che lingua gli avete parlato?

Et vous, dans quelle(s) langue(s) lui avez-vous parlé ?

6. C'era qualcuno che ha fatto da intermediario tra di voi?

Y avait-t-il une personne qui a servi d'intermédiaire linguistique et/ou culturel entre vous ?

7. Avete utilizzato uno strumento linguistico particolare (traduttore automatico)?

Avez-vous utilisé des outils linguistiques particuliers (traducteur automatique sur internet) ?

D) APRES L'ADOPTION

1. A casa in che lingua vi parlava vostro figlio? E voi, in che lingua gli rispondevate

A la maison, dans quelle(s) langue(s) votre enfant vous parlait-il ? Et dans quelle(s) langue(s) lui répondiez-vous ?

2. Come il comportamento di vostro figlio hanno modificato i vostri progetti iniziali sulla lingua da utilizzare?

Comment les comportements de votre enfant ont-ils modifié vos projets initiaux concernant les langues à utiliser ?

3. Vostro figlio vi parlava del suo paese, e se sì, in che lingua?

Votre enfant vous parlait-il de son pays et, si oui, dans quelle langue ?

4. Quando vostro figlio è rientrato a casa il primo giorno di scuola in che lingua vi ha raccontato la sua giornata? E voi in che lingua glielo avete domandato?

Quand votre enfant est rentré à la maison le premier jour d'école, dans quelle langue vous-t-il raconté sa journée ? Dans quelle langue lui avez-vous demandé cela ?

5. Ci sono stati altri episodi per lui significativi nei primi mesi della sua vita in Italia (prima partita, prima festa degli amici) che lui ha voluto raccontarvi? Se sì in che lingua?

Avez-vous connu d'autres événements significatifs pour lui dans les premiers mois de sa nouvelle vie (première rencontre sportive, première invitation à l'anniversaire d'un ami, ...) que votre enfant vous a racontés ? Et si oui, dans quelle langue ?

6. Ci sono stati dei momenti in cui non riuscivate assolutamente a capirvi? Come avete fatto per sbloccare la situazione?

7. Ci sono stati dei momenti in cui avete scoperto delle sinergie/corrispondenze tra italiano, dialetto e la lingua di vostro figlio?

Avez-vous observé des synergies entre l'italien, le dialecte e la langue maternelle de votre enfant ?

E) AUJOURD'HUI

1. Attualmente considerate che vostro figlio sia piuttosto monolingue o plurilingue?

Actuellement, considérez-vous votre enfant plutôt comme monolingue ou plurilingue ?

ANNEXE 2 : Questionnaire linguistique

QUESTIONARIO SULL'ESPERIENZA E COMPETENZA LINGUISTICA DELLE FAMIGLIE
MULTILINGUI FORMATESI ATTRAVERSO L'ESPERIENZA DELL'ADOZIONE
INTERNAZIONALE

(Creato sulla base del LEAP-Q della Northwestern Bilingualism & Psycholinguistics Research
laboratory)

DATA DI NASCITA:		LUOGO DI NASCITA:		F ☐ M ☐
DATA DI OGGI:				

- (1) VALUTI IL SUO LIVELLO DI CONOSCENZA DI EVENTUALI LINGUE STRANIERE (INCLUDENDO IL DIALETTO) INDICANDO UN VALORE DA 1 A 5.**

CON IL NUMERO 1 INDICA IL LIVELLO PIÙ BASSO:

	Comprensione		Produzione		Interazione	
	Orale	Scritta	Orale	Scritta	Orale	Scritta

- (2) ELENCHI LE LINGUE CHE CONOSCEVA PRIMA DI DIVENTARE GENITORE IN ORDINE DI CONOSCENZA (INCLUDENDO IL DIALETTO).**

IL NUMERO 1 È LA LINGUA (O IL DIALETTO) CHE CONOSCEVA MEGLIO:

1.		2.		3.		4.		5.	
----	--	----	--	----	--	----	--	----	--

- (3) ELENCHI LE LINGUE CHE CONOSCEVA PRIMA DI DIVENTARE GENITORE IN ORDINE DI APPRENDIMENTO (INCLUDENDO IL DIALETTO).**

IL NUMERO 1 È LA LINGUA CHE HA COMINCIATO A PARLARE PER PRIMA:

1.		2.		3.		4.		5.	
----	--	----	--	----	--	----	--	----	--

- (4) PRIMA DI DIVENTARE GENITORE, CON CHE FREQUENZA VENIVA IN CONTATTO CON LE LINGUE CHE HA ELENCATO NELLE DOMANDE PRECEDENTI (per radio, per mail, per telefono, al bar, su internet):**

	QUOTIDIANAMENTE	FREQUENTEMENTE	SALTUARIAMENTE	RARAMENTE
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

- (5) PRIMA DI DIVENTARE GENITORE, CON CHE FREQUENZA LE CAPITAVA DI LEGGERE TESTI SCRITTI NELLE LINGUE CHE HA ELENCATO NELLE DOMANDE PRECEDENTI (giornali, mail, messaggi SMS, internet):**

	QUOTIDIANAMENTE	FREQUENTEMENTE	SALTUARIAMENTE	RARAMENTE
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

- (6) PRIMA DI DIVENTARE GENITORE, QUANTO SPESSO LE CAPITAVA DI PARLARE O DI SENTIR PARLARE ALTRE LINGUE NEL QUARTIERE DOVE ABITA? INDICHI QUALI (RICORDI DI INCLUDERE ANCHE IL DIALETTO):**

	QUOTIDIANAMENTE	FREQUENTEMENTE	SALTUARIAMENTE	RARAMENTE
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

- 7) PRIMA DI DIVENTARE GENITORE CON CHE FREQUENZA LE CAPITAVA DI USARE LE LINGUE CHE CONOSCE AL LAVORO:**

	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	DI TANTO IN TANTO	RARAMENTE	MAI
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

(7) ELENCHI I SOGGIORNI ALL'ESTERO CHE HA SVOLTO , INDICHI IL PERIODO E LA MOTIVAZIONE:

	(indichi il paese in questa casella)	(indichi il paese in questa casella)	(indichi il paese in questa casella)	(indichi il paese in questa casella)
PERIODO	☐ MENO DI DUE MESI ☐ DA DUE MESI AD UN ANNO ☐ DA 2 ANNI A 5 ANNI ☐ PIÙ DI 5 ANNI	☐ MENO DI DUE MESI ☐ DA DUE MESI AD UN ANNO ☐ DA 2 ANNI A 5 ANNI ☐ PIÙ DI 5 ANNI	☐ MENO DI DUE MESI ☐ DA DUE MESI AD UN ANNO ☐ DA 2 ANNI A 5 ANNI ☐ PIÙ DI 5 ANNI	☐ MENO DI DUE MESI ☐ DA DUE MESI AD UN ANNO ☐ DA 2 ANNI A 5 ANNI ☐ PIÙ DI 5 ANNI
MOTIVAZIONE	☐ STUDIO ☐ LAVORO ☐ VISITE FAMILIARI ☐ TURISMO	☐ STUDIO ☐ LAVORO ☐ VISITE FAMILIARI ☐ TURISMO	☐ STUDIO ☐ LAVORO ☐ VISITE FAMILIARI ☐ TURISMO	☐ STUDIO ☐ LAVORO ☐ VISITE FAMILIARI ☐ TURISMO

(8) QUAL E' IL SUO TITOLO DI STUDIO?

- ☐ Dottorato
- ☐ Master
- ☐ Laurea
- ☐ Diploma scuola superiore
- ☐ Licenza media inferiore
- ☐ Licenza elementare
- ☐ Nessun titolo

(9) QUAL È IL SUO STATO OCCUPAZIONALE:

- ☐ Professioni legate all'imprenditoria
- ☐ Professioni intellettuali scientifiche
- ☐ Professioni tecniche
- ☐ Professioni esecutive nel lavoro di ufficio
- ☐ Attività commerciali
- ☐ Artigianato
- ☐ Forze armate

Altro: _____

USAGES OPÉRATIONNELS DE L'INTERCOMPRÉHENSION DANS UNE EUROPE MULTILINGUE : POUR FAVORISER LA MOBILITÉ ET L'INCLUSION

Le travail de thèse présenté porte sur l'observation de la pratique opérationnelle de l'intercompréhension selon une perspective de recherche inhabituelle. En effet, si son potentiel en tant qu'approche plurilingue de l'enseignement des langues étrangères est désormais largement reconnu, son apport en tant que stratégie de médiation dans des espaces de diversité linguistique reste fortement sous exploré. Afin de relever le défi du 7ème projet de recherche *MIME – mobilité et inclusion dans une Europe multilingue*, le champ d'application de l'intercompréhension a été élargi et testé dans des environnements multilingues spontanés, résultant de la mobilité des citoyens européens avec une attention particulière accordée aux rapports d'inclusion des individus mobiles. En particulier, le terrain d'essai de cette étude a été la communication des familles adoptives. La méthodologie utilisée dans notre recherche est organisée selon une structure « à pyramide inversée » qui permet d'observer le phénomène en question selon deux perspectives complémentaires : la perspective émique de l'entretien semi-structuré et la perspective étique de l'observation directe. D'après nos résultats, dans un cadre de langues voisines et apparentées, l'intercompréhension émerge spontanément à la fois comme solution adaptative pour contourner les défis imposés par la diversité linguistique et, ce qui est le plus important, comme espace communicatif orienté vers l'inclusion de l'enfant et de sa langue d'origine. Cette recherche montre tout l'intérêt d'élargir l'observation des applications de l'intercompréhension dans l'expérience complexe et évolutive de la mobilité et de favoriser sa mise en œuvre des locuteurs au moyen d'une formation ciblée aux contextes pluriels.

intercompréhension, stratégies de médiation, mobilité, inclusion, adoption internationale

OPERATIONAL PRACTICES OF INTERCOMPREHENSION IN MULTILINGUAL EUROPE : PROMOTING MOBILITY AND INCLUSION

The study on which the following thesis is based focuses on discussing intercomprehension from an unusual research perspective. Indeed, while its potential as a multilingual approach to foreign language teaching is now widely recognized, its value as a mediation strategy in contexts of linguistic diversity remains largely under-explored. In order to meet the challenge of the 7th research project *MIME - Mobility and inclusion in multilingual Europe*, the scope of intercomprehension has been broadened and tested in spontaneous multilingual environments, that were shaped by the mobility of European citizens, with particular focus on mechanisms of inclusion for mobile individuals. In particular, the test case of this study has been the communication of international adoptive families. The methodology used in our research is organized according to an «inverted pyramid» structure that makes it possible to observe the phenomenon in question according to two complementary perspectives: the emic perspective of the semi-structured interview and the etic perspective of direct observation. According to our results, in a framework of mutually intelligible languages, intercomprehension emerges spontaneously both as an adaptive solution to overcome the challenges imposed by linguistic diversity and, more importantly, as a communicative space oriented greatly towards the inclusion of the child and his or her original language. This research shows the value of expanding research into the applications of intercomprehension in the complex and evolving experience of mobility and of promoting its informed implementation among speakers through targeted training in plural contexts.

intercomprehension, mediation strategies, mobility, inclusion, international adoption

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE - LINGUISTIQUE

Université de Reims Champagne-Ardenne
CIRLEP - EA 4299
57, Rue Pierre Taittinger,
51096 Reims Cedex

