



HAL
open science

Mobilité des enfants migrants et biographies langagières

Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni. Mobilité des enfants migrants et biographies langagières. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2020, 68, pp.82-93. halshs-02937093

HAL Id: halshs-02937093

<https://shs.hal.science/halshs-02937093>

Submitted on 24 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mobilité des enfants migrants et biographies langagières

Catherine Mendonça Dias, Sorbonne Nouvelle, Diltec¹, EA2288

Isabelle Rigoni, INSHEA, Grhapes², EA 7287

Résumé

Plusieurs dizaines de milliers d'enfants migrants intègrent chaque année le système scolaire français. Qu'ils arrivent seuls ou en famille, ils relèvent de projets migratoires, souvent soumis aux impératifs des adultes, et qui sont autant d'histoires singulières. L'appréhension de ces mobilités par les enfants affecte leur inclusion socio-scolaire, ainsi que leur rapport aux langues premières et secondes. Dans cet article, nous proposons une analyse des potentiels impacts cognitifs sous-jacents à la tension entre la migration et le processus psycholinguistique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des témoignages d'enfants et d'adolescents migrants rencontrés au cours de nos projets de recherches, et dont les postures sont variées, gradées entre rejet et surinvestissement. Le croisement des regards sociologique et didactique permet ici de mettre en lumière l'interdépendance des situations de vie et des biographies langagières.

Abstract

Each year, several tens of thousands of young migrants are enrolled in the French school system. Whether they arrive alone or with family, their migratory path depends on the decisions of adults, and each path is different. The child's point of view on the migration experience affects their socio-educational inclusion, as well as their relationship to the first languages and the current additional language, French. In this article, we analyze the potential cognitive impacts underlying the tension between migration and the psycholinguistic process. We rely on testimonies from migrant children and teenagers encountered during our research projects. Their behaviour is diverse, ranging from rejection to overinvestment. The intersection of sociological and didactic perspectives allows us to highlight the interdependence of life situations and language biographies.

Introduction

« Il m'obsède, ce retour. Pas un jour sans que le pays ne se rappelle à moi. [...] Je décide une bonne fois pour toutes que je n'y retournerai plus. Ma vie est ici. En France. Je n'habite plus nulle part. Habiter signifie se fondre charnellement dans la topographie d'un lieu, l'anfractuosité de l'environnement. Ici, rien de tout ça. [...] Il m'obsède, ce retour, je le repousse indéfiniment, toujours plus loin. Une peur de retrouver des vérités enfouies, des cauchemars laissés sur le seuil de mon pays natal. ». L'incipit du roman autobiographique de Gaël Faye (2016) exprime des émotions existentielles de l'auteur, dans une dialectique

¹ Didactique des langues, des textes et des cultures

² Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires

mémorielle entre la France et le Burundi, où l'histoire familiale est malaxée avec l'histoire nationale. Le sentiment exprimé entre en résonance avec la *saudade*, cet intraduisible de la culture lusophone, où la « *tension des contraires* » (Braz, 2006) conjugue nostalgie de l'absent et joie de la réminiscence. Comme tant d'autres, Gaël Faye a fait l'expérience de la bifurcation identitaire et topographique dans son jeune âge, en quittant son pays. La migration des enfants et des adolescents se distingue de celle des adultes dans la mesure où ils n'en sont souvent pas les initiateurs. Généralement, ils suivent un parent ou le rejoignent sur sa décision, en étant plus ou moins informés des motifs migratoires. Lorsque ce n'est pas le cas, ils partent seuls : la terminologie institutionnelle désigne ces jeunes via la catégorie de « mineur non accompagné » (MNA)³. Ce sont de ces jeunes dont il s'agira dans le présent article qui, comme Gaël Faye, ont quitté leur pays natal.

Les modalités et les conditions de déplacement des jeunes migrants diffèrent selon leurs origines sociales ou géographiques ainsi qu'en fonction de leur projet ou de celui des adultes qu'ils accompagnent. L'expérience migratoire peut être inédite et unique (d'un pays d'origine à un nouveau pays de résidence), successive (séjour dans plusieurs pays) ou pendulaire⁴ pour les « *migrants d'un jour, d'un ou de plusieurs mois, partis pour mieux rester ensuite chez eux* » (Wihtol de Wenden, 2016, p.50-53). Elle peut s'étaler dans le temps ou être très rapide, préparée ou non.

Cette pluralité de projets et de situations migratoires produit des effets sur l'appréhension de leur mobilité par les jeunes, leur inclusion socio-scolaire et l'appropriation langagière. Dans ces circonstances, en quoi la (mé)connaissance et l'adhésion au projet migratoire, ainsi que les conditions de séjour, concourent-elles à déterminer des résistances ou des leviers à la mobilité, voire à l'apprentissage de la langue « hôte » (Pochard, 2002) ? Dans cet article, nous analyserons les potentiels impacts cognitifs sous-jacents à la tension entre le déplacement environnemental du fait de la migration et la mobilité individuelle envisagée comme un processus de transformation, notamment psycholinguistique. Pour illustrer l'appropriation territoriale et langagière, nous rapporterons des postures variées, gradées entre rejet et surinvestissement. Notre analyse s'appuiera sur des témoignages exprimés verbalement ou par des médiations multimodales, par des enfants et des adolescents migrants, rencontrés au cours de nos différents projets de recherches⁵, entre 2012 et aujourd'hui.

1. Mobilité et migration chez les enfants et adolescents

1.1 Les horizons d'attente qui président le temps de la migration : une pré-acculturation

Les projets migratoires sont souvent sous-tendus par les effets d'une mobilité qui ne saurait se résumer à un déplacement physique mais plutôt à un phénomène socio-spatial permettant des échanges immatériels. Les avancées technologiques des secteurs de l'information et de la communication favorisent ces échanges depuis plusieurs décennies, à la fois en nourrissant l'éventail des possibles que constituerait l'exil (trouver un refuge, une formation, un emploi...) et en rendant opérationnalisable le projet migratoire. Particulièrement depuis les années 1990, des études montrent le rôle joué par les médias en amont de la dynamique migratoire, explorent

³ La dénomination de « mineurs isolés étrangers » (MIE) a été modifiée en « mineurs non accompagnés » (MNA) par le garde des Sceaux lors du comité de suivi du 7 mars 2016, afin d'être en adéquation avec les directives 2011/95/UE du Parlement européen et du Conseil du 13 décembre 2011 (concernant les normes relatives aux conditions que doivent remplir les ressortissants des pays tiers ou les apatrides pour pouvoir bénéficier d'une protection internationale) et 2003/9/CE du Conseil du 27 janvier 2003 (relative à des normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile).

⁴ Il s'agit d'aller-retour entre le pays d'origine et le pays de résidence.

⁵ Travail doctoral (Mendonça Dias, 2012) et les projets de recherches suivants : MIGRITI (2014-17), financé par l'Université Paris-Lumières ; EVASCOL (2015-18), financé par le Défenseur des droits (voir Armagnague et al., 2018 ; Mendonça Dias et al., 2020) ; SAJE (2015-16), financé par la MSHS de Poitiers ; ALTERECOLE (2016-19), financé par la Région Aquitaine ; EDUCINCLU (2016-19), financé par l'IRES.

les rapports entre moyens de communication et émigration. La démocratisation de l'accès aux antennes paraboliques et aux chaînes satellitaires (Georgiou, 2013 ; Sakr, 2001) puis la massification de la consultation et de la participation aux réseaux sociaux (Panagakos, 2006) ont permis d'alimenter les « désirs d'émigration » (Mattelart, 2014, p.12) tout autant que l'illusion d'une immigration à portée de main (King et Wood, 2001).

Sans se réduire de façon systématique au caractère spatial du déplacement, les multiples formes de mobilités impliquent une proximité avec les dimensions culturelles et linguistiques : la consommation des produits médiatiques permet d'acquérir des connaissances symboliques et pratiques sur les pays et les sociétés d'immigration. Le paradigme de la mobilité permet ainsi d'appréhender la création de liens comme préalable au franchissement de distances géographiques. Il permet également de renouveler les approches relatives aux migrations en s'appuyant sur les apports méthodologiques complémentaires de la géographie, de la sociologie et de l'anthropologie culturelle qui invitent à penser la mobilité à la lumière à la fois des espaces (proche/lointain, local/transnational) et des temporalités (rythmes sociaux, parcours de vie, succession des générations). Si interroger la mobilité revient à « *interroger les déplacements dans l'espace, [...] c'est aussi considérer les transformations sociales qu'elle produit et les nouvelles formes de socialisation qu'elle peut établir* » (Dureau et Hily, 2009, p.9).

1.2 Hétérogénéité et (mé)connaissance des projets migratoires : des migrants et des « migrés »

Les usages de la mobilité par les individus sont multiples et protéiformes. Dans le cas d'une migration externe vers un autre pays, les raisons qui président au départ vers la France sont historiquement hétérogènes et contextuelles (Noiriel, 2010 ; Beauchemin et al., 2016 ; Wihtol de Wenden, 2016, p.29-42). Les entretiens menés auprès des parents ou responsables d'élèves confirment la pluralité des causes migratoires (Rigoni, 2017 ; Mendonça Dias, 2012 et 2018), que ce soit le regroupement familial ; l'accueil chez un membre de la famille (voire l'adoption) ; la fuite des conflits armés et le manque de sécurité dans le pays d'origine⁶ ; l'aspiration à de meilleures conditions économiques ; l'obtention d'un contrat ; la nécessité d'une prise en charge médicale ; ou encore un projet éducatif ou de formation pour l'enfant ou le parent. De cette figure du « migrant » se distingue celle de l'« expatrié » (Wagner, 1998), autre catégorisation segmentée socialement⁷. La projection temporelle et spatiale de la migration est ainsi conçue sur le long terme (installation pérenne dans le pays) ou le temporaire (souhaité, subi ou organisé dans le cas de la migration pendulaire).

Toutefois, les enfants ne sont pas toujours informés ni du projet migratoire, ni de ses raisons (Daviet, 2005 ; Ardelean, 2018, p.33-34 ; Mendonça Dias et Rigoni, 2019). La prise de décision émane souvent des adultes, qui s'engagent dans des projets migratoires impliquant toute ou une partie de la famille. La mobilité en migration provoquée, à laquelle adhère ou non l'enfant, le désapproprie de son autonomisation à être et à se situer dans un espace donné. Il suit, comme ce jeune collégien bulgare qui se rappelle « *j'ai demandé à mon père où on y va là / on va chez ta grand-mère ch'ai pas où /// ok j'ai dit* » ou encore pour cette jeune fille qui pensait passer des vacances en France : « *Nous avons beaucoup pleuré et nous avons discuté, ensuite mais on ne voulait pas accepter / mais c'était comme ça* » (Ardelean, 2018). D'autres fois, l'enfant fuit avec les siens, emportant avec soi des silences ou des secrets parfois confus. De ce fait, nous pouvons être amenés à référer à la migration sous la forme passive « migré », plutôt que

⁶ Se reporter à l'article 1^{er} A2 de la Convention de Genève relative au statut des réfugiés du 28 juillet 1951. Cette situation conduit à faire une demande d'asile pour l'obtention du statut de réfugié ou, dans le cas où les critères de demande d'asile ne sont pas remplis mais que les persécutions sont avérées dans le pays d'origine, il peut s'agir d'une demande de protection subsidiaire.

⁷ Cette catégorisation se retrouve d'ailleurs respectivement dans la répartition des élèves dans des unités pédagogiques d'une part, et dans des filières internationales d'autre part (Mendonça Dias et Querrien, 2019).

« migrant » (Mendonça Dias, 2020). La translation de soi dans un ailleurs est alors brutale quand elle ne prépare pas la séparation affective avec les proches : « *un désavantage a été le fait que maman et papa n'ont pas parlé avec moi et j'étais très liée [...] j'avais ma meilleure amie et tout / et pour moi c'était un choc le fait de me rompre de là-bas plutôt que de venir en France / et je n'ai pas eu dans ma tête le temps de me détacher* » (Ardelean, 2018, p.34).

À l'inverse, d'autres font figure d'acteurs de leur migration, comme dans le cas de mineurs non accompagnés (MNA) (« *Je suis parti très vite car il y avait une place pour moi pour passer [la frontière]* », jeune homme, 17 ans ; « *Ici je veux étudier, apprendre un métier pour travailler* », jeune homme, 16 ans). Certains d'entre eux justifient leurs motivations de départ comme étant liées aux conditions politiques, sociales ou familiales précaires du pays d'origine, voire climatique pour une jeune fille originaire de Sibérie, de même qu'aux perspectives d'éducation et de formation dans le pays d'arrivée. Ces figures renvoient aux notions de stratégie, d'autonomie et de projet (Berthomière, 2009 ; Ma Mung, 2009 ; De Gourcy, 2013), dévolues aux adultes mais qui peuvent être appliquées à certains jeunes. Toutefois, des mineurs isolés sont également dépendants de décisions suggérées voire prises par l'autorité familiale. Angelina Etiemble a établi une typologie de 7 cas pour cette catégorie : mandaté, exploité, fugueur, errant, rejoignant, aspirant (Etiemble et Zanna, 2013). Il est parfois difficile d'estimer dans quelle mesure la migration relève du projet du jeune et/ou de sa famille.

Partir marque le détachement, l'extraction, la rupture, la séparation. Inédit ou successif, le voyage est perçu comme une expérience tantôt pittoresque (« *Nous avons traversé des montagnes et j'ai vu de grands chevaux blancs* », élève espagnol d'origine africaine, 7 ans ; « *trois jours on a fait dans le bus, ça fatiguait trop* », collégien bulgare, 13 ans), tantôt dangereuse voire traumatisante (« *nous sommes partis la nuit, je n'ai pas pu dire au revoir à mes amis, il fallait faire vite, se cacher* », élève irakien, 14 ans). Le départ marque la séparation d'un environnement physique et relationnel, notamment.

Les séparations familiales ne sont pas rares, qu'elles fassent partie du projet d'exil (« *ma sœur a dû rester au Portugal* », élève portugais, 7 ans) ou surviennent sur la route migratoire (Unicef, 2017). La plupart des récits recueillis auprès des enfants indiquent que des êtres chers sont restés au pays (« *en Russie, je vivais dans une ferme avec mes parents, mes frères et sœurs et mes grands-parents / mes grands-parents sont restés en Russie* », élève russe, 8 ans). Cette part d'êtres absents-présents est exprimée par 95 collégiens migrants enquêtés qui ont chacun produit deux dessins, l'un où ils se représentaient dans leur pays et l'autre, en France : dans leur pays, les adolescents enquêtés se représentaient deux fois plus en compagnie de figures amicales, généralement à côté d'une maison (Mendonça Dias et Armagnague, 2018). Ces ruptures familiales ainsi que la variété des pays d'immigration produisent des mutations sociologiques avec des familles qui deviennent « transnationales » (Razy et Baby-Collin, 2011) : « *je n'ai pas de famille ici mais en Angleterre* » (élève ukrainienne, 10 ans) ; « *je suis venu en France avec mes parents et ma grand-mère, tout le reste de ma famille est resté en Italie, mais j'ai aussi de la famille en Afrique* » (élève italien d'origine africaine, 11 ans).

2. Incidences psychologiques et cognitives de l'expérience migratoire sur la biographie langagière⁸

⁸ Ce concept, initié par René Richterich (1977) peut être défini comme « *l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'[une personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier* » (Cuq, 2003, p.37). La notion de biographie langagière a évolué en se développant vers une conscientisation et une verbalisation par l'individu plurilingue, grâce à une démarche sociobiographique et en tant que pratique soutenue notamment dans le cadre de la didactique des langues (Molinié, 2019). Dans le présent article, la biographie langagière est vue davantage en focalisation externe.

Si le décor change, si le tissu social mute, si la cellule familiale se restructure, certains jeunes se représentent identiquement dans leur pays et en France : par exemple, des dessins sont dupliqués quand des jeunes se dessinent dans les deux lieux, indépendamment des trajectoires migratoires liées notamment à la demande d'asile (Mendonça Dias et Armagnague, 2018) : un jeune se dessine en train de jouer au foot en Albanie et identiquement en France ; une autre se dessine à l'école en Géorgie et similairement en France, etc. Dans le documentaire québécois *Bagages* (Tom, 2016), on retrouve cette même posture dans les propos d'un collégien qui répond à son enseignante : « *est-ce que tu as l'impression que tu as perdu une partie de toi depuis que t'es au Québec ?* », ce à quoi il lui répond : « *non, c'est la situation qui change, c'est pas moi, je reste le même* ». Pourtant, même s'il y a donc une immanence des schèmes sociaux, le jeune connaît des modifications extra/intrinsèques individuelles, à commencer par son répertoire langagier. Il est lui-même, mais doit s'exprimer désormais avec une langue autre. Nous allons évoquer quelques interrelations non exhaustives entre l'expérience de la migration (à travers les conditions précédemment évoquées) et les reconfigurations des langues dans le répertoire linguistique de l'enfant.

2.1 Quelques interrelations potentielles non exhaustives et non exclusives entre expérience migratoire et apprentissage du français

L'absence ou le déficit de dialogue intergénérationnel relatif à la migration familiale revient à déposséder l'enfant d'une participation au projet familial si bien qu'il lui manque des clés de compréhension nécessaires à une reconstruction individuelle et sociale dans le pays d'installation. Or, les vertus de l'interaction parent-enfant ont largement été démontrées, notamment dans le cas des populations migrantes (Cant, 2010 ; Moro, 1998). Des études de cas portant sur des élèves allophones révèlent que « *plus le projet migratoire est conscientisé, verbalisé et expliqué par la famille aux enfants, plus ces derniers donnent un sens, une signification à l'école* » (Beriet et Vié, 2019, p.137). L'impact du projet familial se répercute alors dans le rapport à la langue française : une jeune fille kurde qui attend le retour pour poursuivre le lycée en Turquie (retour non prévu familialement), ne cherche pas à apprendre le français ; un adolescent chilien arrête de travailler en français dès lors que ses parents annoncent un retour au pays dans quelques mois ; à l'inverse, Ella – une collégienne géorgienne – s'engage dans la langue française en soutenant sa mère en demande d'asile qui espère une installation pérenne, et Ella de surinvestir l'école (Cyrułnik, 2002).

Il ne s'agit pas seulement de comprendre le projet de migration, il s'agit aussi de l'accepter. L'expérience de l'exil est intimement vécue à travers le prisme linguistique, articulé au lien social (Stitou, 2002). Dès lors, le passage d'une langue à une autre peut être vécu comme une blessure, marque symbolique d'une migration non choisie, ce qui se traduirait par un « conflit de loyauté » (Goï, 2005) entre le pays de provenance et le pays de résidence.

Un autre facteur impactant les situations d'apprentissage, observé lors de nos enquêtes est le sentiment d'insécurité dans le pays d'installation. Celui-ci peut aussi bien être d'ordre social, administratif et/ou économique. La demande d'asile⁹ génère notamment une grande précarité administrative, qui induit une précarité économique et sociale : par exemple, l'allocation perçue par les demandeurs d'asile ne leur permet pas d'accéder à un logement. À ces difficultés majeures, s'ajoute « *la prévalence globale des troubles psychiques graves [qui] s'élève à 16,6%* » de la population des migrants, selon une étude réalisée par le Comité pour la santé des exilés (Vaïsse, 2017), qui précise que ces troubles sont constitués pour les deux-tiers de syndromes psycho-traumatiques (60%) et de traumatismes complexes (8%). L'étude indique

⁹ La durée moyenne de la procédure de demande d'asile était de 112 jours en 2018 selon l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA), hors procédure de recours dont le délai moyen était de 7 mois en 2019 selon la Cour nationale du droit d'asile (CNDA).

également que ces troubles peuvent diminuer « *leurs capacités à mettre en récit leur parcours d'exil devant l'Office français de protection des réfugiés et apatrides ou la Cour nationale du droit d'asile* » (*ibid.*). Pour les demandeurs d'asile, le temps de l'apprentissage linguistique n'est pas, tout comme le temps administratif, celui du psychique. Les traumatismes non traités impliquent également des problèmes de mémoire, qui rendent plus difficile l'apprentissage du français, ce qui peut conduire à de multiples formes d'isolement social, notamment relationnel. Au niveau des enfants, les conditions de la migration peuvent aussi complexifier les rapports entre compétences sociales et linguistiques avec des effets réciproques : « *les pertes associées à la migration sont alors aggravées par l'image négative renvoyée par la majorité vers les minorités, ce qui a d'importantes implications pour l'identité et la santé mentale des enfants d'immigrants* » (Rousseau et Jamil, 2010). Cette situation, qui indique le lien entre la structuration psychique et la langue, peut ainsi aller jusqu'à compromettre l'établissement d'un lien social. Ainsi, Ella – l'adolescente géorgienne – évoque les sentiments de dépression lié au départ (« *quand je suis venue au collège, je ne connaissais personne en fait que les adultes, j'étais dans une dépression en fait, je pleurais tout le temps* »), de honte quant à son statut de demande d'asile par sa mère (« *ça me dégoûtait d'être demandeur d'asile* »), et de repli (« *après quand [les autres élèves] ont épuisé toutes les questions, j'étais dans mon coin* »).

La convergence de ces facteurs explique parfois des silences (Di, Simon et Moro, 2009) ou des développements différés des compétences langagières en français, nécessaires à la poursuite d'un projet scolaire.

2.2 Déplacement, mobilité, transformation de la biographie langagière

La migration conduit à une évolution du répertoire langagier, que ce soit en termes d'addition, d'attrition, d'inactivité. Le français n'est pas systématiquement une langue nouvelle. Dans une cohorte de 190 collégiens (Mendonça Dias, 2012), la majorité des élèves dits « allophones » avaient en fait une connaissance antérieure du français : pour 34 % le français était une langue maternelle ou seconde déjà utilisée en milieu scolaire, 22 % l'avaient étudiée comme langue vivante dans leur scolarisation antérieure et, finalement, 39 % (non francophones) n'avaient pas de connaissance du français préalablement à leur arrivée.

La mobilité familiale antérieure se raconte à travers la biographie langagière de ces jeunes, « plurilingues » au sens où ils utilisent « *à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc.)* » (Dubois et al., 1994, p.368). Nous nous appuyons ici sur un autre échantillon de 353 élèves enquêtés via un questionnaire numérique (Armagnague et al., 2018 ; Mendonça Dias, 2020) pour illustrer l'interrelation entre parcours migratoire familial et développement du répertoire langagier. Par exemple, 92 élèves sont arabophones et, si une partie est originaire du Maghreb, beaucoup viennent de l'Europe occidentale, du fait d'une migration économique familiale ancienne ou récente. Les langues s'ajoutent au fil du parcours. Deme a développé des compétences en russe et en anglais à l'école, dans son pays en Géorgie. Quand sa famille s'est réfugiée en Allemagne, il a pratiqué l'allemand ; puis le français lorsque ses parents ont renouvelé une demande d'asile à Bordeaux. Deme a donc évolué avec différentes langues en divers espaces scolaires. En France, son plurilinguisme était peu mobilisé à l'école : il n'étudiait plus ni le russe, ni l'allemand, et il n'a eu qu'un ami géorgien qui n'est resté que quelques semaines dans le même établissement. Il s'est retrouvé en grandes difficultés face au français, d'autant qu'il était entré dans le code écrit avec différentes langues faisant appel à des alphabets différents (géorgien, cyrillique, latin), sans pouvoir encore produire des écrits en français de façon autonome, ce qui lui donnait une représentation

dévalorisée de ses compétences linguistiques pourtant variées par ses langues de migration et de scolarisation.

Le français arrive progressivement dans la sphère familiale, avec ou au détriment d'une autre langue. Ainsi, dans cet échantillon, trente élèves déclarent ne plus utiliser à la maison leur langue maternelle, disparue au profit d'une langue seconde antérieure (cas de l'espagnol pour un arabophone ayant vécu en Espagne) ou du français (cas de mineurs isolés habitant en foyer). La moitié des élèves ont une pratique plurilingue à la maison, notamment le français devient une langue aussi à usage familial : il est déclaré présent à la maison, avec des degrés certes variables d'usage, par la moitié de ces jeunes.

Les discours des adultes peuvent encourager la prévalence du français sur toute autre langue. Par exemple, lors d'une discussion en classe, un jeune Algérien explique que son père et son frère, restés en Algérie, ne lui parlent qu'en français et non plus en kabyle quand ils ont des échanges téléphoniques :

Chercheure : *alors finalement tu ne parles que français, et t'as pas peur heu d'oublier...*

Younès : *non je n'ai pas peur.*

Chercheure : *ça s'oublie, ou ça s'oublie pas, une langue ?*

Leila : *on oublie la langue, j'ai beaucoup des amis qui ont oublié la langue*

Younès : *j'ai jamais oublié l'arabe, j'ai jamais oublié le kabyle*

Leila : *si, tu dis ça, mais après un an tu vas voir, tu vas oublier*

Encore parfois, des enseignants encouragent le fait que le français soit parlé à la maison (indépendamment du fait que le parent soit peu francophone). Nous avons le témoignage d'Ella, aujourd'hui étudiante à l'université que nous avons suivie depuis son arrivée en France alors qu'elle avait 15 ans : « avec mon frère, il était dans une école primaire, élémentaire, j'ai ses professeurs qui me disent il faut que vous arrêtiez de parler chez vous en géorgien, il faut qu'il parle français [...] heureusement, j'ai dit non ! maintenant mon frère parle très bien, il est bilingue, même trilingue, il parle même un peu russe et il va apprendre l'anglais, il faut jamais, jamais, jamais arrêter de, oublier ses racines, sa langue maternelle, ça c'est la plus horrible chose qui peut arriver, je pense que ça motive davantage de leur dire que vous parlez votre langue et vous parlez français, ça motive davantage, vous parlez deux langues [...] Déjà qu'il y a du stress avec le déménagement et obliger quelque chose qui est perdre sa langue, non, c'est horrible [...] Pour ne pas trop stresser faut avoir quelque chose, une espoir, de retourner dans son pays, de garder sa langue, garder la culture [...] Il faut pas le suicide culturel ». Ella convoque plusieurs arguments : la motivation, le capital culturel, la perspective du retour au pays, la protection psychologique, par la pratique continue de sa langue à la maison.

Conclusion

Nous avons évoqué des conditions de trajectoires migratoires de jeunes, depuis le départ à l'arrivée, en nous appuyant sur leur discours *a posteriori* sur cette expérience de mobilité récente, restituée à travers des échanges ou des activités artistiques en milieu scolaire. L'approche holistique nous conduit à envisager l'apprentissage du français langue seconde au-delà de ses aspects linguistiques, mais en tenant compte du rapport psycholinguistique de l'apprenant à la langue étudiée ou aux disciplines étudiées dans cette langue additionnelle, ce qui concourt à éclairer les différents rythmes d'appropriation langagière, aux côtés d'autres paramètres, tels que les compétences linguistiques et scolaires développées dans une langue première – notamment à l'écrit – et la proximité linguistique entre les langues, par exemple (Mendonça Dias, 2012). Cette décentration et la collaboration entre les différents acteurs

impliqués pour l'enfant (familiaux, éducatifs, associatifs) devraient permettre d'accompagner, soutenir les apprentissages par des actions périphériques (prise en compte du point de vue de l'enfant exprimé dans sa langue, par exemple) et de parier sur la réussite scolaire de chacun, en dépit des entrées parfois différées dans la langue. Pour terminer cet article, revenons au bout du périple et au terme du livre de Gaël Faye qui est retourné au Burundi : « *Je pensais être exilé de mon pays. En revenant sur les traces de mon passé, j'ai compris que je l'étais de mon enfance* ». Ce qui nous amène à considérer cette mobilité non strictement en termes d'espace, mais de temps.

Bibliographie

ARDELEAN L.-E., (2018), *La réussite des élèves allophones : comment et pour qui ?* Master 2 de didactique des langues, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

ARMAGNAGUE M., COSSÉE C., MENDONÇA DIAS C., RIGONI I., TERSIGNI S., (coord.) (2018), *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, Paris, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits.

BAILLEUL C., SENOVILLA D., (2016). *Dans l'intérêt supérieur de qui ? Enquête sur l'interprétation et l'application de l'article 3 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans les mesures prises à l'égard des mineurs isolés étrangers en France*, Poitiers, MIGRINTER.

BAROU J., MORO M.-R., (dir.) (2003), *Les enfants de l'exil, étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*, Unicef et Sonacotra.

BERIET G., VIÉ A., (2019), « Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent. Parcours d'adolescents à Maripasoula en Guyane », dans Armagnague, Rigoni et Tersigni (dir.), *La scolarisation des élèves migrants en France*, Migrations Société, 31(176), pp.129-144.

BERTHOMIÈRE W., (2009), « La mondialisation au prisme des migrations internationales », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 39(1), pp.141-160.

CYRULNIK B., (2002) [1999], *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

DAVIET O., (2005), « Être enfant de parents demandeurs d'asile », *Ecarts d'identité*, Dossier Les demandeurs d'asile, espoirs et déboires, n°107, pp.72-79.

DE GOURCY C., (2013), « Partir, rester, habiter : le projet migratoire dans la littérature exiltaire », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 29(4), pp. 43-57.

DI, C., SIMON, A., & MORO, M.R. (2009). « Le mutisme sélectif, expression du clivage entre deux cultures ». *Soins, pédiatriques, puériculture*, 30(250), 26-29.

DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J.-B. et MEVEL J.-P., (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

DUREAU F., HILY M.-A., (éds.) (2009), *Les mondes de la mobilité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ETIEMBLE A., ZANNA O., (2013), *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, Convention de recherche n°212.01.09.14 «

Actualiser et complexifier des motifs de départ du pays d'origine des mineurs isolés étrangers présents en France », Topik/Mission de Recherche Droit et Justice.

FARMER D., PRASAD G., (2014), « Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive », dans Molinié, M. (dir.). (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés, Glottopol, n° 24 – juillet 2014. Disponible en ligne.

FAYE G., (2016), *Petit pays*, Paris, Le livre de poche.

GEORGIU M., (2013), "Seeking ontological security beyond the nation: the role of transnational television", *Television and New Media*, 14(4), pp.304-321.

GOÏ C. (2015) [2005], *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de ville école intégration.

KING R., WOOD N., (eds.) (2001), *Media and migration: constructions of mobility and difference*, London, Routledge.

MENDONÇA DIAS C., (2020), « Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones », dans Mendonça Dias C., Azaoui B., Chnane-Davin F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert-Lucas.

MENDONÇA DIAS C., RIGONI I., (2019), « La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant », dans Armagnague M., Rigoni I., Tersigni S., *La scolarisation des enfants migrants en France, Migrations Société*, avril-juin, n°176, pp.49-63.

MENDONÇA DIAS C., QUERRIEN D., (2019), Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones, en France et au Québec ?, dans Gajo L., Grobet A., *Enseignement du français et enseignement en français : continuité ou rupture ?*, TDFLE n°74 [en ligne] consulté le 24 mars 2020. URL : <http://revue-tdfle.fr/revue-74-56/206-apprendre-le-en-francais-queles-reponses-didactiques-apportees-aux-eleves-allophones-en-france-et-au-quebec>

MENDONÇA DIAS C., (2018), « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », dans Causa M., Villa-Perez V. (dir.), *Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques*, Essais Revue Interdisciplinaire d'Humanités, n°14, Université Bordeaux Montaigne, pp.67-95.

MENDONÇA DIAS C., ARMAGNAGUE M., (2018), « Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question », dans Jaffé P. et al. (dir.). *Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse : Protection, Prestations, Participation*, Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève, pp.71-99.

MENDONÇA DIAS C., (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.

MOLINIÉ M., (2019), Article « Biographie langagière », dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique en éducation*, Eres.

MA MUNG E., (2009), « Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales. "Penser de l'intérieur" les phénomènes de mobilité », dans Dureau F., Hily M.-A. (dir.), *Les mondes de la mobilité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.25-38.

MATTELART T., (éd.) (2014), *Médias et migrations dans l'espace euro-méditerranéen*, Paris, mare & martin.

- MORO M.- R., (1998), *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod.
- NOIRIEL G., (2010), « Une histoire du modèle français d'immigration », *Regards croisés sur l'économie*, 2010/2 (n° 8), pp.32-38.
- PANAGAKOS A., HORST H., (2006), « Return to Cyberia: technology and the social world of transnational migrants », *Global Networks*, 6(2), pp.109-124.
- POCHARD, J.-C. (2002), « Le français langue seconde hôte. Un cas limite de FLS », dans Martinez P. (dir.), *Le français langue seconde*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp.101-131.
- RAZY É., BABY-COLLIN V., (2011), « La famille transnationale dans tous ses états », *Autrepart*, n°57-58, pp.7-22.
- RIGONI I., (2017), « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle* (Québec), 7(1), pp.39-50.
- ROUSSEAU C., JAMIL U., HASSAN G. & MOREAU N., (2010), Grandir et vivre ensemble dans un contexte de mondialisation conflictuelle. *Enfances & Psy*, 48(3), pp.56-63. doi:10.3917/ep.048.0056.
- SAKR N., (2001), *Satellite realms: transnational television, globalization and the Middle East*, London & New York, IB Tauris.
- STITOU R., (2002), « Épreuve de l'exil et blessures de la langue », *Cahiers de psychologie clinique*, n°18, pp.159-170.
- TOM, P., (2016), *Bagages*. Film documentaire de l'école Paul Gérin Lajoie d'Outremont, Montréal. Produit par Tom Paul (52 mn).
- UNICEF (2017), *A child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*, Report, May.
- VAÏSSE A., WOLMARK L., REVAULT P., GIACOPELLI M., BAMBERGER M., ZLATANOVA Z., (2017), « Violence, vulnérabilité sociale et troubles psychiques chez les migrants/exiles », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, Santé publique France, n°19-20, 5 septembre.
- WAGNER A.-C., (1998), *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris, PUF.
- WIHTOL DE WENDEN C., (2016), *L'immigration. Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*, Paris, Eyrolles.