



**Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz**

**Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse**

**Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera**

Nationales Forschungsprogramm NFP 56

Programme national de recherche PNR 56

Programma nazionale di ricerca PNR 56

## **Rapport final**

### **Stratégies familiales et pratiques langagières des jeunes de la troisième génération**

**Dr. Rosita Fibbi, Forum für Migrations- und Populationsstudien,  
Universität Neuenburg**

**Prof. Marinette Matthey, UFR Sciences du langage,  
Université Stendhal Grenoble 3**



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS  
FONDS NATIONAL SUISSE  
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

## Introduction

L'intégration des migrants dans leur nouvelle société de résidence est un processus de longue haleine qui se déroule non pas au cours d'une vie mais plutôt dans la succession des générations. Plusieurs indicateurs sont généralement retenus dans la littérature pour rendre compte du processus de changement individuel et collectif concernant les migrants et leurs familles: niveau de formation, insertion sur le marché du travail, intermariage, comportement démographique pour n'en citer que les plus usités. Nous nous intéressons ici aux dynamiques relatives aux langues en présence, celle(s) d'origine et celle(s) locale(s), la langue étant à la fois véhicule de communication et vecteur d'identité collective. L'approche des questions linguistiques sur trois générations est cohérente avec la temporalité longue des processus d'incorporation des populations immigrées, comme le montre l'expérience américaine en la matière.

La littérature américaine a résumé le changement des pratiques linguistiques dans le long terme dans le modèle d'anglicisation sur trois générations: selon Joshua Fishman (1964), la perte de la langue d'origine intervient sur trois générations, de sorte que le bilinguisme est un pont intergénérationnel temporaire relativement peu important entre le monolinguisme en langue d'origine (LO) des immigrants eux-mêmes et le nouveau monolinguisme dans la langue locale du pays d'immigration (LL) de leurs petits-enfants. Ce modèle est quelque peu tempéré par l'observation de Markus Hansen (1938), selon lequel les jeunes de la troisième génération (G3) désirent – à tout le moins – s'approprier ce que leurs parents (G2) ont volontairement mis entre parenthèse, notamment la langue d'origine de leurs grands-parents (G1), dans leur recherche d'une plus grande acceptation de la part de la société d'immigration.

Il est légitime de se demander dans quelle mesure ces observations du contexte américain peuvent être aussi valables de ce côté-ci de l'Atlantique. Dans une Europe en construction, où la pluralité linguistique constitue un trait spécifique de cet ensemble économique et social, le plurilinguisme est aujourd'hui largement reconnu et valorisé (Lüdi et Py 2002 ; Matthey et de Pietro 1997 ; Reich 2001). C'est que, dans les dernières décennies, la perception du bilinguisme s'est profondément modifiée : de décrié qu'il était jusqu'au début des années soixante, le bilinguisme est désormais crédité non seulement de stimuler le développement cognitif individuel (Cummins 1979, 1984) mais de contribuer à la cohésion sociale de ces entités politiques composites que sont devenues nos sociétés (Gogolin et Pries 2004).

Finalement, la théorie du monolinguisme en LL au bout de trois générations de migrants suggère qu'il s'agit d'un processus « naturel » de l'écoulement du temps, plutôt que le fruit de politiques spécifiques visant à poursuivre avec les migrants d'aujourd'hui (Brumberg 1986) ce processus d'homogénéisation linguistique de l'espace national commencé jadis avec la construction des Etats-nations (Wimmer 2004). Dans un monde de plus en plus interconnecté sur les plans de la communication et de la mobilité des personnes, le monolinguisme ne semble plus l'horizon nécessaire des populations, qu'elles soient d'ailleurs d'origine immigrée ou non (Extra et Yagmur 2004).

Il n'est guère contesté qu'à long terme les immigrés et leurs descendants se tournent vers la pratique dominante de la LL. Il s'agit plutôt de cerner si et dans quelles conditions celle-ci est accompagnée du maintien de la langue d'origine que ce soit dans le contexte familial ou extra-familial. Le contexte suisse se prête tout particulièrement à l'étude de ces dynamiques langagières étant donné sa longue histoire de plurilinguisme à l'échelle nationale et la présence sur son sol de migrants depuis des nombreuses décennies.

## 1. Problématique

A la lumière de ces considérations, dans le cadre du PNR 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* du FNS, nous avons étudié la transmission de la langue d'origine des migrants, à la fois comme répertoire de communication et comme marqueur identitaire. Notre intérêt s'est porté sur les Italiens et Espagnols et leurs descendants car ce sont les deux premiers groupes d'immigrés stabilisés de longue date qui ont une troisième génération aujourd'hui en âge d'adolescence. Nous nous sommes ainsi attachées à identifier la présence et l'ampleur des pratiques de bilinguisme fonctionnel notamment chez les petits-enfants de migrants.

Ainsi avons-nous étudié les stratégies de transmission linguistique développées par les enfants de migrants (deuxième génération, G2) et leurs parents (primo-migrants, G1) en direction de la troisième génération (G3) ainsi que les pratiques langagières des jeunes de la troisième génération. La présence des grands-parents, leur implication dans la prise en charge des petits-enfants ainsi que la fréquence non négligeable des modes de vie transfrontaliers de cette génération donnent aux compétences plurilingues une résonance affective et pratique susceptible d'influencer les objectifs des transmissions linguistiques et culturelles ainsi que les dispositions des jeunes en la matière.

### *Bilinguisme fonctionnel*

La notion de bilinguisme fonctionnel est apparue dès les années 1980 pour opérer un découplage entre les notions de *compétence* et de *communication* (Grosjean 1982 ; Lüdi et Py 1986). On parle de bilinguisme fonctionnel lorsque des objectifs communicationnels en contexte, liés à diverses tâches, peuvent être atteints dans deux ou plusieurs langues. Ainsi un bilinguisme est dit fonctionnel s'il permet par exemple de comprendre la langue de l'autre mais non de la parler. Dans le contexte actuel de mondialisation et de migration accrue on parle plutôt de *plurilinguisme fonctionnel*, que de bilinguisme.

La caractéristique principale de ce plurilinguisme est qu'il est basé sur des *compétences partielles*, notion diffusée par le biais du Cadre de référence européen pour l'enseignement des langues (Coste et al. 1999 ; Delasalle 2006). Dans la notion de bilinguisme/plurilinguisme fonctionnel, la langue est appréhendée au sein d'une théorie de l'action (conception pragmatique) plutôt que comme un système linguistique plus ou moins maîtrisé (conception structuraliste).

Les pratiques langagières au centre de notre étude sont celles mises en œuvre par les primo-migrants (G1) et leurs enfants (G2) dans leurs interactions quotidiennes mais aussi celles de transmission (ou non-transmission) à l'intention de leurs (petits-) enfants. Nous partons de l'hypothèse que l'acceptation dont jouissent aujourd'hui ces groupes immigrés de longue date, le statut relativement élevé des langues italienne et espagnole en Suisse et dans le monde, la valorisation actuelle du bilinguisme et la diffusion de modes de vie transnationaux, aboutissent dans un nombre considérable de situations à une volonté de transmission de la langue d'origine familiale. En conséquence, nous postulons que parmi les jeunes de la troisième génération en Suisse (« les G3 »), nous trouvons justement des pratiques bi- ou même plurilingues et des identités multiples.

Dans le but de tester ces hypothèses, notre projet s'est intéressé :

1. à l'ampleur des pratiques de transmission de la langue d'origine chez les G1 et G2 ainsi qu'à l'argumentation développées par eux pour soutenir leur comportement
2. à la présence de la langue « d'origine » dans le répertoire des G3 et à leur pratiques langagières
3. à la signification identitaire que les pratiques plurilingues pourraient avoir pour ces jeunes: quelle importance revient à la langue dans leurs discours identitaires, c'est-à-dire dans la façon dont ils définissent leurs appartenances?

#### *Comment désigner les langues en présence ?*

Nommer une variété de langue c'est procéder à une catégorisation, qui renvoie forcément à un point de vue. Dans le cadre de la sociolinguistique des contacts de langues, comme dans celui de la didactique des langues, les apories de la notion de *langue maternelle* ont été dénoncées de longue date. Après avoir recensé les différentes acceptions de cette expression — langue de la mère, langue acquise en premier, langue la mieux connue, langue acquise « naturellement » — Dabène (1994) conclut à la difficulté dans la définition précise d'un concept qui ne correspond en fait à aucune réalité scientifiquement maîtrisable.

Les étiquettes *langue(s) première(s)*, *langue(s) secondes(s)* (L1, L2) sont souvent utilisées en didactique des langues, et renvoient généralement à une appropriation formelle (enseignement et apprentissages scolaires). Elles ne sont donc pas adaptées dans le cadre de notre recherche qui englobe apprentissages formels et informels.

Dans les premiers travaux sur les aspects linguistiques de la migration en Suisse (*cf.* les travaux de l'équipe Lüdi et Py dans les années 1980-1990), les dénominations en vigueur étaient *langue d'origine* et *langue d'accueil*. Cette dernière dénomination, qui fait référence à un premier contact des langues, paraît inadéquate en référence à des personnes nées et ayant grandi en migration, comme c'est le cas pour les G2 et G3. On parlera donc de *langue locale*, expression plus neutre qui de plus ne présuppose pas une attitude d'accueil de la part de la population indigène, en analogie à l'expression consacrée dans les discours politiques sur l'intégration.

Pour la dénomination de la langue des grands parents, nous conservons le terme *langue d'origine* utilisé dans les travaux mentionnés ci-dessus, tout en sachant que cette expression recouvre un *continuum de variétés* allant d'un pôle dialectal à un pôle standard. La sociolinguistique italienne reconnaît, problématise et théorise la notion de continuum, qui met plutôt en évidence les phénomènes d'hybridation et de continuité entre ces deux pôles sur tout le domaine italo-roman (Berruto 1993, 1999 ; Depau 2008). En revanche, dans le domaine ibéro-roman, l'histoire politique post-franquiste a plutôt contribué à faire naître des situations sociolinguistiques favorisant les distinctions entre les variétés, appelées « langues propres », des régions autonomes que sont la Catalogne, le Pays Basque et la Galice (Garabato et Rodríguez-Yáñez 2000). Nous considérons néanmoins que les variétés parlées par les grands-parents italiens ou espagnols montrent toutes les deux l'existence de ce continuum et si nous avons codé des formes régionales qui apparaissent dans le corpus des entretiens, nous ne faisons pas la distinction au niveau de l'usage entre *langue nationale standard* et *langue dialectale* ou *langue propre*: nous les confondons toutes dans la dénomination *langue d'origine*.

La dénomination « langue d'origine » peut encore se justifier pour les parents (G2) qui ont souvent appris et beaucoup pratiqué cette langue tout au moins dans leur jeunesse. Elle est en revanche moins évidente pour les G3 car elle désigne la langue de leurs grands-parents ; la notion de « langue héritée » paraît plus pertinente à leur égard. Repris de l'anglais *heritage language* (HL), ce terme désigne une (variété de) langue apprise dans l'entourage familial, généralement dans la socialisation primaire, qui est différent de la (variété de) langue locale (Cho et Krashen 2000 ; Kagan 2007). Une langue héritée est la langue associée au background culturel de la personne.

Par souci de cohérence à l'intérieur d'un texte qui discute l'évolution intergénérationnelle de l'usage des langues, la langue des grands-parents est désignée comme LOH, langue d'origine et héritée.

## 2. Recherche

Nous avons mené des entretiens semi-directifs dans 32 familles habitant les agglomérations de Bâle et de Genève. Dans chaque famille, nous avons interrogé un représentant de chaque génération :

- Le grand-père ou la grand-mère, arrivés en Suisse dans les années 1950 ou 60, marié à une personne de la même origine nationale/ même langue standard; puis,
- une fille ou un fils de cette personne, qui a grandi – au moins pour une grande partie – en Suisse; et finalement
- un enfant de cette personne-là, en pleine adolescence<sup>1</sup>. Le choix de l'âge des G3 témoigne du souci de considérer ces jeunes non pas comme soumis à la transmission mais des partenaires actifs dans les transmissions et les (re)-appropriations identitaires.

---

<sup>1</sup> En raison des difficultés à identifier les familles correspondant au profil souhaité, parmi les jeunes interrogés on compte deux enfants encore en scolarité primaire et un jeune qui a dépassé les 20 ans qui déroge à cette règle.

Les familles ont été identifiées par des informateurs assez diversifiés : enseignants, missions catholiques, syndicats, associations immigrées.

L'entretien a été proposé en « LOH » standard, mais les interlocuteurs avaient la possibilité de passer à tout moment d'une langue à l'autre, car les entretiens étaient menés par des enquêtrices bilingues ; la langue « d'origine » (italien et espagnol) était pour elles une langue seconde, de sorte à minimiser les sentiments d'insécurité linguistique des interlocuteurs. Les entretiens portaient sur la biographie langagière, les pratiques langagières actuelles et les attitudes envers différentes langues et le plurilinguisme ainsi que le rapport entre pratiques langagières et sentiments identitaires.

### **3. “*Si ricorderanno: « Avevo una nonna che parlava italiano »*”: la transmission intergénérationnelle**

La transmission n'est qu'un aspect du processus visant à conserver dans le temps l'expérience et les connaissances des générations précédentes. Ce processus englobe en effet non seulement le souhait de la transmission des générations aînées aux cadettes – pour que les parents puissent se reconnaître dans leur enfant – mais aussi la manière dont cette transmission est reçue par les générations cadettes, qui tient notamment compte de l'exigence de changement face au présent : il fournit ainsi un modèle en fonction duquel il est possible d'innover dans le cadre de la tradition. Le but visé n'est pas une reproduction à l'identique mais plutôt à l'équivalence.

C'est dans ce rapport à la fois fidèle et malléable à la tradition que l'on comprend les choix de la langue à transmettre : les primo-migrants (G1) en effet ont transmis à leurs enfants (G2) non pas le dialecte régional, qui constitue dans bien de cas 'leur' véritable langue, mais la langue standard, apprise bien souvent une fois à l'étranger, 'hors sol' en quelque sorte, en côtoyant leurs compatriotes originaires d'autres régions. L'abandon du dialecte est pour eux une renonciation lucide qui prend son sens au regard de leur expérience 'élargie' du monde dérivant de la migration (qui dépasse le cadre local d'origine) mais, surtout, en vue de la mobilité sociale escomptée à tout le moins pour leurs enfants<sup>2</sup>.

La spécificité de notre étude est de tester l'hypothèse d'une implication relativement forte des grands-parents dans la transmission familiale en migration. Or, il s'avère que les grands-parents sont assez présents dans la vie de leurs petits-enfants surtout lorsqu'ils

---

<sup>2</sup> Cela ne les empêche pas de se réjouir qu'après tout, leurs enfants parviennent à comprendre le dialecte d'origine. Dans son étude récente des Siciliens en Grande-Bretagne, Rocchi (2006) relève que le dialecte reste marquant chez les personnes interrogées de première génération, mais l'italien a acquis un espace important, les G1 ayant acquis en italien des capacités productives semblables à celles acquises en anglais. Nous avons aussi constaté que le système linguistique des G1 n'est pas sclérosé mais il a évolué. Les raisons sont probablement les voyages, les chaînes tv italiennes qui ont diffusé l'italien standard en émigration, un peu comme elles l'avaient fait jadis dans les années 50-60 en Italie. Ces constats 'européens' récents contrastent avec les observations de Saltarelli (1986) et de Haller (2002 ; Haller 1993) aux Etats-Unis, qui concluent à la permanence d'un fort enracinement dans le dialecte des G1 italiennes, accompagné d'un souhait de distanciation d'un code perçu comme stigmatisant. Ils font également état d'un attachement au dialecte d'origine des G2 dont nous ne trouvons pas trace chez les G2 interrogées.

sont en bas âge dans un rapport qui prolonge les relations d'échanges pratiques et symboliques avec leurs propres enfants adultes. Cette implication importante des grands-parents dans la prise en charge des petits-enfants chez les immigrés italiens et espagnols avait déjà été identifiée dans d'autres recherches suisses (Bolzman et al. 2003). Le lien intergénérationnel est alimenté par la circulation de la dette enchaînant les générations les unes aux autres, tour à tour en position de donateur et de donataire : donner c'est rendre et recevoir c'est donner.

Il ne faudrait pas cependant considérer cette implication comme un trait culturel spécifique à ces groupes immigrés, car elle a été également relevée dans les familles ouvrières et rurales. Comme dans ces contextes, les grands-parents en migration sont des 'dépositaires de cultures' qui s'activent justement en vue d'une forme 'élargie' de reproduction culturelle, notamment en ce qui concerne la transmission de la langue d'origine. Si la transmission de la LOH va sans dire dans la relation entre G1 et G2, elle est en revanche toujours l'objet d'une élaboration explicite dans la relation entre les grands-parents et les petits-enfants. Le choix de la langue standard est encore plus clairement réaffirmé en cas de transmission linguistique aux G3 : les grands parents ne transmettent que la langue standard comme 'leur' langue d'origine.

La mobilisation des grands-parents est d'autant plus cruciale pour la transmission linguistique lorsque les petits-enfants ont des parents ne parlant pas la même langue d'origine et où, en conséquence, la pratique de la LOH ne va pas de soi. Si pratique de la langue d'origine il y a dans ces cas, c'est bien souvent dû à la volonté des grands-parents, qui mettent tout en œuvre pour apprendre et soutenir la motivation de leurs petits-enfants. Cette posture d'initiative volontariste se rencontre plus souvent chez les grands-parents ayant un niveau élevé de formation mais aussi chez des cadres associatifs quel que soit leur niveau de formation. Parfois la mobilisation des grands-mères (ce sont elles qui assurent généralement ce rôle) correspond à un besoin personnel: « *(la vita) mi ha dato questa eredità (...) che cerco di dare ai miei nipoti* », affirme cette grand-mère qui dit s'efforce d'inventer des occasions multiples d'apprentissage voire d'immersion linguistique pour ses petits-enfants qui grandissent dans une famille bilingue.

Le plus souvent cependant le rôle des grands parents dans la transmission linguistique découle d'une investiture, d'une délégation de la part de leurs enfants<sup>3</sup> qui souhaitent perpétuer le bilinguisme familial mais ne se sentent pas en mesure d'assurer l'apprentissage de la langue d'origine aux petits. Si virtuellement tous les enfants de migrants interrogés (G2) ont reçu la LOH de leurs parents et parlent la langue de leurs parents, ils ne sont pas (ou ils ne se sentent pas) équipés à l'habiter au quotidien à l'âge adulte, car la LL a pour eux une prégnance pratique et affective telle qu'elle se surimpose sur leurs capacités d'expression en langue d'origine. Parce que la LOH n'est pas la langue du lieu, son maintien ne peut se faire qu'au prix d'un investissement particulier que les parents ne peuvent faire sans le recours aux grands-parents et que les grands-parents sont à même de fournir.

---

<sup>3</sup> Dans certaines situations ce sont mêmes les beaux-enfants germanophones ou francophones qui sollicitent les grands-parents à assumer ce rôle.

La majorité des grands-parents s'acquitte volontiers de cette tâche qui résonne en eux mais ils ne sont pas prêts à y sacrifier – voire à mettre en péril – la spontanéité et la fraîcheur de la relation avec leurs petits-enfants ; face à un enfant qui serait réticent à parler la LO, les grands-parents adoptent la LL, devenue avec les petits-enfants aussi une langue capable d'exprimer de l'affection. C'est que la transmission est aussi réversible, car les aînés apprennent (et sont prêts à le faire) des cadets ! Il faut relever en outre que la langue du lieu s'est lentement mais sûrement introduite au fil du temps non seulement dans la vie professionnelle des G1 mais également dans l'intimité de ces adultes qui ont vécu si longtemps en migration. « *Tout au début j'avais beaucoup de difficultés pour parler / aujourd'hui aussi j'ai un accent pas possible (...) mais moi je me sens à l'aise* » dit cette grand-mère d'origine italienne.

Quel sens prend la transmission de la LOH pour les parents? La compétence linguistique en LOH n'est jamais recherchée comme une alternative à la compétence en LL ; l'objectif manifeste des parents et grands-parents est le bilinguisme fonctionnel entre LL et LOH. Par ailleurs, la concentration du discours autour de la transmission linguistique familiale sur les enfants en bas âge montre que la finalité première est celle d'inscrire les enfants dans la lignée familiale. Si donc la tâche de l'apprentissage est dévolue souvent aux grands-parents ce n'est pas seulement à cause de leur plus grande aisance dans cette langue mais aussi par fidélité filiale à la lignée familiale. A la lumière de cette considération, on comprend mieux que la transmission de la LOH ne s'impose pas comme une évidence dans les couples parentaux mixtes du point de vue linguistique : la motivation est érodée lorsque la force de la LL s'impose en vertu de sa quotidienneté jusque dans la sphère intime<sup>4</sup>.

Le choix de la langue transmise aux petits-enfants se porte naturellement sur la langue standard en prolongeant l'option prise dans la transmission aux enfants. En dépit du fait qu'il s'agit de langues nationales, la dimension de la reproduction des identités nationales n'est guère présente dans le discours ni des parents (G2) ni des grands-parents (G1). L'apprentissage de la langue d'origine n'est ainsi guère conçu comme un repli identitaire mais plutôt comme une manière de rester ouvert à la diversité des expériences de vie.

Une fois le premier arrimage symbolique aux racines familiales assuré, la tâche de l'apprentissage pourra être demandée à d'autres instances, scolaires notamment ; dans ces cas alors, la transmission aura pour ambition de dépasser le cadre familial, de parvenir par exemple à une qualification sur le marché du travail ou alors à donner substance à une autre appartenance collective de l'individu, notamment la capacité de nouer des contacts extra-familiaux dans la région d'origine. Ce sera l'école qui familiarisera le jeune au « nous » culturel tel qu'élaboré dans le cadre national : ainsi

---

<sup>4</sup> Il y a deux sortes de couples mixtes du point de vue linguistique. Il y a des couples qui réunissent deux parents d'origine immigrée : dans ce cas, la place des deux langues d'origine dans la sphère familiale n'est guère contestée même si elles n'ont pas nécessairement la même importance. Il y a aussi des couples qui réunissent un parent d'origine immigrée et un autochtone : nous avons rencontré aussi bien le cas du parent autochtone qui soutient et valorise la pratique de la langue d'origine du parent migrant que le cas du parent autochtone qui interdit la pratique de cette langue d'origine.

certains grands-parents mentionnent l'apprentissage linguistique comme un outil pour apprivoiser l'histoire du pays, sa littérature ou sa richesse culturelle par delà la langue qui se trouve (re)dimensionnée comme simple instrument de communication.

#### **4. « *Parlano correntemente se non correttamente* »: les pratiques langagières des G3 et leurs significations**

L'objectif d'une communication fluide est donc le but premier visé par les familles ; il est évalué synthétiquement par cette grand-mère, fortement engagée pour que ces petits enfants sachent parler la LOH standard : *parlano correntemente se non correttamente*. La situation d'entretien permet d'entrevoir l'étendue des pratiques langagières et l'évolution inter-générationnelle de la langue d'origine.

Dix-neuf de nos jeunes interlocuteurs (donc un peu plus de la moitié d'entre eux) savent manier la LOH dans une situation aussi peu naturelle qu'un entretien de recherche. La différence d'âge entre enquêtrice et jeune a pu évoquer des situations scolaires induisant un sentiment d'insécurité linguistique et incitant le jeune à produire des réponses limitées dans un souci de ne pas s'écarter de la norme scolaire<sup>5</sup>. Le passage à la langue locale paraît souvent associé à l'insécurité linguistique.

Un large tiers de jeunes G3 disent ne guère avoir recours à la LOH, une majorité en revanche la pratique que ce soit dans le cadre de la famille restreinte ou élargie (tab. 1). Globalement, les pratiques langagières des jeunes de la troisième génération reflètent assez fidèlement les constellations familiales : maîtrise et pratique de la LOH sont en général moins assurées et moins fréquentes si l'un des parents n'est pas un locuteur natif de cette langue.

Tableau 1: Usage de la LOH chez les jeunes G3

<b>Usage de la LOH</b>	<b>Italien Bâle</b>	<b>Italien Genève</b>	<b>Espagnol Bâle</b>	<b>Espagnol Genève</b>	<b>Total</b>
1 dans la famille restreinte	4	2	1	2	<b>9</b>
2 dans la famille élargie	4	2	1	3	<b>10</b>
3 usage rare /inexistant	2	6	3	2	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>32</b>

Toutefois, le volontarisme peut parfois changer la donne et parmi les 18 enfants issus de couples mixtes du point de vue linguistique, certains (5) n'hésitent pas à pratiquer la LOH même pendant l'entretien. Car d'autres facteurs influencent fortement les pratiques langagières des jeunes tels l'existence et l'intensité des liens avec la famille élargie ainsi que la richesse des expériences transnationales, qui font de cette LOH un véhicule de communication actuel et émotionnellement chargé.

<sup>5</sup> Cf. à ce propos le mémoire de recherche de Chantal Weber, italianiste de l'Université de Bâle qui a travaillé sur le matériel de ses entretiens : *Come il nonno, così il nipote? La lingua degli immigrati di prima e di terza generazione a confronto*. Lavoro di licenza in linguistica italiana, Basilea, Maggio 2008

### *L'évolution intergénérationnelle de la langue d'origine*

La migration est un des phénomènes sociaux qui engendrent les contacts des langues, via le bilinguisme qui se développe dans la communauté migrante. L'évolution du répertoire verbal des locuteurs se fait à la fois en direction de l'appropriation de la langue locale, mais se manifeste également par une modification de la langue d'origine. Cette modification est appelée parfois *attrition*, dénomination qui relaie le sentiment de perte de la langue maternelle qui s'exprime souvent chez les locuteurs migrants. Nous préférons parler de *restructuration* de la langue première sous l'effet du contact prolongé avec une autre langue car cette dénomination capte davantage la réalité du répertoire bi/plurilingue, qui ne s'accompagne pas forcément de ce sentiment de perte. Le répertoire reste unique, quel que soit le nombre de langues qui le composent, et la faculté de communication du locuteur migrant dans sa langue première, au sein de sa famille et dans la communauté migrante en région d'accueil, n'est pas diminuée. En revanche, les interactions quotidiennement vécues dans la région d'accueil vont avoir une répercussion sur les formes de la langue d'origine, créant ainsi de nouvelles variétés de langue : l'italien ou l'espagnol en contact avec le français ou l'allemand. Dans cette variété, une partie du lexique est empruntée à la langue locale, soit sous sa forme originale : « porque el papá era *pâtissier confiseur* » (esp. Genève); « l'abbiamo mandata al *Kindergarte* » (it. Bâle)), soit intégrée dans les règles morphologiques de la langue première : « para a veces *guardar mis hijos* » (esp. Genève, forme calquée sur le français *garder mes enfants* — qui s'éloigne de l'espagnol *para vigilar a mis niños*) ; « las chicas trabajan las dos la mayor en *la banca* » (esp. Bâle, calque du féminin *die Bank*, masculin *el banco* en espagnol). L'insertion d'éléments lexicaux de la langue locale dans la langue première est aussi fréquente en italien qu'en espagnol, à Bâle comme à Genève. En revanche l'intégration morphologique des éléments de la langue locale dans la langue première semble à première vue plus usuelle entre langues romanes, où le diasystème des langues néolatines crée un continuum de formes intermédiaires particulièrement riche, susceptible d'être exploité par les locuteurs bilingues.

Du point de vue structurel, on peut dire que les phénomènes brièvement décrits ci-dessus apparaissent dans toutes les générations. En revanche, leur fréquence varie d'une génération à l'autre. Ainsi, l'insertion d'éléments lexicaux de la langue locale est tendanciellement plus fréquente dans la génération des enfants (G2) et des petits-enfants (G3) que chez les grands-parents (G1), mais pas pour les mêmes raisons. Dans la G2, elle est liée à la fluidité du discours et au type de relation qui s'instaure entre l'enquêteuse et les enquêtés. Le bilinguisme de la première fait que la situation est parfois définie comme une situation de communication bilingue, justement, ce qui favorise l'apparition du parler bilingue (« mélange des langues ») propre aux communautés bilingues. Dans la génération des petits-enfants (G3), le passage à la langue locale paraît souvent dicté par une insécurité linguistique due à la situation d'entretien, qui semble accroître le phénomène de « panne lexicale » vécue par certains des jeunes interrogés. Face à ce qu'ils ressentent comme une pression à montrer leur compétence dans la langue de leurs grands-parents, leur discours manifeste des traces de recherche lexicale qui aboutissent souvent à la formulation en langue locale de leurs

réponses. La langue locale vient suppléer les structures manquantes de la langue des grands-parents, ce qui n'est pas le cas pour les parents et les grands-parents, pour qui le mélange des langues ne traduit pas une incapacité à dire, mais une exploitation conjointe des ressources dans la langue d'origine et dans la langue d'accueil.

Nous pouvons globalement retenir que nos résultats confortent notre hypothèse: bien que la pratique de la LOH diminue de manière évidente au cours des générations, on ne peut parler de monolinguisme dans la troisième génération d'origine italienne et espagnole en Suisse.

### **La LOH orientée vers le futur**

Quelle signification attribuent les G3 aux pratiques plurilingues ? On observe en général un attachement affectif à la LOH chez ceux qui la pratiquent, ce qui peut s'expliquer d'une part par les relations affectives construites en cette langue (avec les grands-parents ou d'autres membres de la famille en Italie/Espagne), et d'autre part aussi par le fait que nombre d'entre eux utilisent cette langue en vacances au pays d'origine des grands-parents, ce qui confère à cette langue une connotation positive.

Toutefois l'attachement symbolique à la LOH s'étend aussi à nombre de G3 qui ne la pratiquent pas régulièrement, qui ne l'ont même pas apprise en famille ; ils sont nombreux à exprimer le désir de rattraper ce qu'ils ont manqué en famille, en apprenant la LOH au travers d'offres formalisées de cours ou stage, un comportement qui n'est pas sans rappeler les observations de Hansen dans les Etats-Unis des années trente.

Finalement une dernière source de valorisation de la LOH est liée à l'intégration par ces jeunes du discours social actuel qui valorise fortement le plurilinguisme comme compétence clé avec une valeur aussi économique. Dans un monde qu'ils perçoivent ouvert, le plurilinguisme est devenu la norme: *"ci sono tante persone adesso qua in Svizzera che non parlano solo il tedesco / anche gli Svizzeri non parlano più solo il tedesco / sanno parlare il francese inglese / però ci sono gli altri che parlano tedesco e turco / tedesco spagnolo / tedesco portoghese conosco tanti / allora adesso i ragazzi della mia età la maggior parte sa parlare due lingue".<sup>6</sup>*

Dès lors, la dimension utilitaire potentielle d'une maîtrise de la LOH est pour eux une évidence incontestée : *"io penso che è una cosa positiva / di / di sapere più di una lingua / se si può / io tutti gli amici che conosco che sanno parlare solo il francese / dicono che sono fortunata di sapere due lingue perché sì / è sempre una lingua in più / e mi aiuta abbastanza per le altre lingue".<sup>7</sup>*

---

<sup>6</sup> Il y a beaucoup de monde ici en Suisse maintenant qui ne parlent pas seulement l'allemand. Les Suisses aussi ne parlent plus seulement l'allemand, ils savent le français, l'anglais. Mais il y a aussi les autres qui parlent l'allemand et le turc, l'allemand et l'espagnol, l'allemand et le portugais, j'en connais beaucoup. Alors maintenant, les jeunes de mon âge, la majorité sait parler deux langues. (IB02, 87)

<sup>7</sup> Je pense que n'est positif de savoir plus d'une langue, si l'on peut. Tous mes amis qui ne savent parler que le français me disent que j'ai de la chance de savoir deux langues, parce que, oui, c'est toujours une langue en plus et cela m'aide bien pour les autres langues. (IG04, 42)

Dans le discours des jeunes leur pratique en LOH est, certes, affectivement liée à leur inscription dans l'espace familial, mais elle la dépasse largement. La pratique plurilingue est non seulement un précipité de la reproduction des appartenances familiales mais une caractéristique du monde moderne auquel ils peuvent participer. En vertu de leur bilinguisme ils se sentent appartenir à ce monde moderne, sans doute un monde urbain, où – à leur avis – tout un chacun est bilingue à sa manière combinant la langue locale avec, tour à tour, une langue différente. Le bilinguisme devient pour eux critère d'appartenance à un monde composite : l'héritage est tourné vers le futur.

Certes, il ne faut pas perdre de vue que les langues dont il est question pour les jeunes interrogés dans cette étude ne sont pas « que » deux langues de la migration. Si cela n'a pas toujours été le cas, il reste qu'aujourd'hui l'italien et l'espagnol jouissent de prestige et de reconnaissance sociale en vertu d'autres critères : l'italien à cause de son statut de langue nationale en Suisse et l'espagnol à cause de son statut de langue internationale. Comme telles, elles figurent en outre dans l'offre de formation des écoles secondaires supérieures.

## **5. « *No encuentro bien ser cien por cien suiza* » : les identités multiples des G3**

Est-ce que les pratiques langagières des jeunes G3 sont associées à leur manière de se percevoir ? Si tel est le cas, quelles sont les identités dont s'approprient ces jeunes ? Dans notre étude, nous observons à quels groupes les jeunes s'identifient et sur quels critères ils fondent ces identifications.

### *L'identité et le sens des appartenances*

Chaque individu est membre de divers groupes sociaux et cette appartenance influence son image de soi. Cette image qui découle de la conscience d'appartenir à des groupes sociaux, tient compte des valeurs et significations émotionnelles qui sont attribuées à ces appartenances. Or, chacun cherche à avoir une image positive de soi: il attribuera donc une valeur positive au(x) groupe(s) au(x)quel(s) il appartient .

L'identité est cependant comme une médaille à deux faces, l'une sociale et l'autre personnelle. La dimension sociale met en avant le fait de se reconnaître dans des groupes, d'être comme « les autres » (l'identification). La dimension personnelle exprime le fait de se distinguer à titre individuel des autres (l'individuation).

Il ne suffit pas, par exemple, pour un jeune de se réclamer d'une appartenance, pour qu'il l'ait véritablement ; il faut que les autres la lui reconnaissent. La perception qu'ils ont de lui sera déterminante : ce jugement sera fonction de son apparence physique, son nom, mais aussi la/les langue(s) qu'il utilise, sa façon de parler, son accent. Pour que son *claim* d'appartenance soit reconnu, il est nécessaire que sa revendication identitaire soit validée par les membres du groupe auquel il aspire à appartenir. Ainsi il y a une sorte de négociation entre ce que le jeune dit vouloir être et ce que les autres sont prêts à

valider ; en vertu de cette négociation, les individus tendent à intégrer dans leur définition de soi certaines appartenances qui leur sont attribuées de l'extérieur.

Chez l'adolescent, le processus d'acquisition de l'identité passe par l'exploration entre choix de vie alternatifs possibles et l'engagement envers le choix retenu. Cela explique les tâtonnements des jeunes : les périodes de forte identification à un groupe (accompagnées d'investissements pour satisfaire les conditions d'acceptation par le groupe) peuvent faire place à des périodes d'identifications alternatives, jusqu'à une consolidation – ne serait-ce que provisoire – de leur identité au seuil de l'âge adulte.

Dans le cas des jeunes issus de la migration, les élaborations identitaires dans le champ des appartenances assignées et choisies occupent une place importante et néanmoins variable, largement fonction du degré d'impérativité avec lequel l'environnement social est structuré autour de ces appartenances. Aux Etats-Unis il a été observé que nombre de descendants de migrants choisissent de se réclamer d'une appartenance 'd'origine', même lorsque celle-ci ne leur est plus attribuée de manière impérative de l'extérieur, si celle-ci contribue à une image positive de soi. Ils le feront d'autant plus volontiers que cette revendication ne comporte pas la satisfaction de critères contraignants pour eux.

Pour cerner les discours identitaires produits par les jeunes nous avons posé la question suivante : *Imagine d'utiliser un thermomètre qui mesure les sentiments sur une échelle de 1 à 6 et qui indique : combien te sens-tu suisse ? Combien te sens-tu italien(ne) / espagnol(e) ? Qu'est ce qui te fait sentir suisse ? Qu'est ce qui te fait sentir italien(ne) / espagnol(e) ?*

Une grande majorité se sent suisse et fonde ce sentiment d'appartenance sur son vécu quotidien: ces jeunes sont nés en Suisse, ont toujours vécu dans ce pays et, bien évidemment, ils ont le sentiment de maîtriser la langue locale mieux que toute autre. Ceci étant, les jeunes détenant officiellement la nationalité suisse expriment plus facilement leur sentiment d'appartenance à ce pays que ceux et celles qui ne possèdent qu'un passeport espagnol ou italien: tout se passe comme si la reconnaissance institutionnelle de leur appartenance, symbolisée par le passeport, les autorise véritablement à revendiquer leur identité suisse. Ce sentiment d'appartenance légitime est encore plus fort chez les jeunes qui sont helvètes par naissance par rapport à ceux qui le sont par naturalisation. En d'autres termes, d'une part le vécu personnel apparaît suffire aux jeunes à justifier leur revendication identitaire, mais toutefois ils se montrent tout à fait conscients que cette revendication peut leur être contestée tant et aussi longtemps qu'elle n'est pas validée institutionnellement.

Bien que les G3 semblent fortement ancrés ici et se sentir suisses, une large majorité exprime des sentiments de double/multiple appartenance : ils ne se sentent pas uniquement suisses, mais aussi, à des degrés divers, italiens ou espagnols, comme le démontrent leurs passeports. Comment se fait-il que ces appartenances se déclinent en termes nationaux, alors qu'elles se sont construites avant tout comme familiales et microsociales ? C'est que l'identité assignée par les autres emprunte le vocabulaire des identités nationales et d'autre part parce que la reconnaissance par les autres des

identités revendiquées par les jeunes passe par des 'preuves' d'appartenances érigées en symboles par les Etats-nations pour emblématiser l'identité des citoyens.

Outre le passeport, d'autres facteurs sont mobilisés pour justifier la revendication d'appartenance (tels p.ex. le teint du visage ou le nom de famille, voire les traits de caractère) et, *last but not least*, le degré de maîtrise de la LO. Lorsqu'elle est consolidée, elle permet à certains G3 de faire valoir de manière autonome et crédible la revendication d'appartenance nationale vis-à-vis du groupe respectif. Une pratique incertaine de la LO, par contre, invalidera la revendication d'identité italienne/espagnole aux yeux d'un « public » italien/espagnol. Les pratiques en LOH peuvent donc soutenir ou saper les choix identitaires des G3. Dans une Europe plurilingue, la performance linguistique apparaît comme un argument inévitablement associé à la revendication identitaire efficace parce que reconnue.

Par ailleurs, dans une Europe postulant l'égalité dans la diversité, ces revendications identitaires peuvent être d'autant plus facilement affichées qu'elles sont peu susceptibles de donner lieu à des inégalités. Ces revendications identitaires relèvent de ce que Mary Waters appelle l'« ethnicité symbolique » des jeunes issus des migrations européennes vers les Etats-Unis, une revendication d'appartenance qui leur permet de conforter leur image de soi, d'autant plus facile à embrasser qu'elle ne comporte pas de coûts sociaux, car les groupes d'appartenance ne sont plus stigmatisés aujourd'hui dans le pays où ils vivent et aucune exigence forte de loyauté et de support envers la 'communauté' n'y est associée<sup>8</sup>. Contrairement aux Etats-Unis toutefois, où cette saillance de la revendication identitaire chez les descendants de migrants a également été observée, dans l'espace composite européen cette revendication est plus souvent associée à une attente de bilinguisme fonctionnel entre LL et LOH, à laquelle les jeunes doivent satisfaire pour affirmer leur stratégie identitaire.

Les identifications étiquetées de 'nationales' des jeunes varient dans le temps, car elles correspondent à la combinaison de moments d'exploration des choix de vie alternatifs possibles et d'engagement envers le choix retenu si typiques de l'adolescence. Ainsi Jeanne à 15 ans traverse sa 'période italienne' qui se concrétise par l'obtention du passeport italien et l'inscription aux cours d'italien au Collège. A 20 ans, elle considère cette exploration comme achevée et elle s'oriente plus clairement vers une identité principalement suisse, sans nier sa coloration italienne. Nombreux G3 disent en outre qu'ils se sentent italiens ou espagnols surtout en vacances au pays d'origine ou lors de championnats de football ou d'autres événements dans le domaine du sport, quand les catégories nationales acquièrent une importance particulière dans leur espace de vie quotidien. Il leur est ainsi possible de rehausser leur image positive de soi en se revendiquant d'un groupe 'prestigieux' et en s'assurent de l'acceptation par leur entourage social : or, cette acceptation est la véritable marque de leur intégration réussie.

---

<sup>8</sup> Avant Waters, Silvano Tomasi (1980) avait observé le comportement des G3 qui "can opt to freely explore [its] their ethnic roots".

## 6. Discussion

La spécificité d'une étude qualitative est de rendre intelligibles les configurations de comportement observées, car elle les restitue enchâssées dans leur tissu de motivations, cooccurrences, déterminations, conséquences. Ces configurations sont généralisables au-delà du nombre restreint d'entretiens menés au cours de l'enquête alors que, bien évidemment, la mesure de la diffusion de ces configurations demeure hors de portée pour pareille approche.

On ne saurait donc généraliser ces résultats découlant d'une étude qualitative à l'ensemble des jeunes G3 en Suisse : l'effort de diversification des informateurs soutenu dans la présente recherche vise à assurer l'ampleur nécessaire à couvrir un spectre vaste de configurations mais l'échantillon réuni n'est pas représentatif de l'ensemble des jeunes G3<sup>9</sup>. Il n'en demeure pas moins que tous les adultes G2 interrogés parlent la langue d'origine et que chez les G3 le maintien d'un bilinguisme fonctionnel n'est pas seulement anecdotique, même en présence de couples parentaux mixtes du point de vue linguistique. Ainsi les indications d'un bilinguisme fonctionnel diffus – qui n'est pas universel pour autant – chez les G3 confortent notre hypothèse initiale que la dynamique suisse/européenne s'écarte quelque peu de l'évolution observée outre Atlantique.

Ces résultats confirment, certes, l'érosion de la langue d'origine maintes fois observée chez les petits-enfants de migrants, mais, en même temps, ils y apportent deux bémols. Le rythme de cette érosion paraît freiné par la volonté des parents de favoriser une forme plus ou moins achevée de compétence bilingue et la présence et mobilisation des grands-parents à cette fin. De plus, le maintien profite d'une offre extrafamiliale de formation linguistique qui consolide les connaissances acquises informellement ainsi que de la fréquence des échanges transnationaux qui alimentent et actualisent la motivation personnelle des jeunes.

Plusieurs facteurs expliquent les traits quelque peu nouveaux de la question. L'allongement de la durée de vie rend plus fréquente que par le passé la coexistence de plusieurs générations de la même famille : les grands-parents des familles italiennes et espagnoles sont bien disposés à assurer une présence et une prise en charge de leurs petits-enfants (Bolzman et al. 2003). La valorisation du bilinguisme dans une Europe qui s'affiche composite au plan linguistique diminue efficacement les inhibitions de parents et grands-parents quant à la transmission de la langue d'origine.

Cette volonté de transmission linguistique familiale ne saurait cependant se passer d'un support externe à la famille, à savoir les cours de langue et culture d'origine et/ou la possibilité de s'appuyer sur une offre de cours au niveau gymnasial qui permet à nombre de jeunes d'explorer en profondeur leurs choix identitaires. Dans la très grande majorité des cas l'aboutissement n'est pas du tout une remise en question de leur inscription durable dans ce pays mais plutôt une conception de cette inscription comme étant non pas exclusive mais ouverte sur le monde.

---

<sup>9</sup> En particulier la fréquence à un moment ou à un autre des cours de langue et culture d'origine paraît largement supérieure à celle observée aujourd'hui auprès des jeunes G3.

Ces résultats font état de pratiques de LOH bien plus importantes chez les jeunes G3 d'origine italienne et espagnole en Suisse que celles observées ailleurs. Nous nous référons aux travaux de trois chercheurs clefs qui ont étudié cette question : Mary Waters, Jacqueline Billiez et Richard Alba. Dans son livre marquant, Mary Waters (1990) cerne la qualité spécifiquement « sans conséquences » des choix identitaires des adultes G3 d'origine européenne aux Etats-Unis (ce qu'elle appelle « ethnicité symbolique ») : elle ne s'attarde pas sur la langue d'origine, réduite qu'elle est au souvenir de « quelques petites phrases » pour 95% des 60 adultes G3 interrogées. Manifestement, dans ce contexte-là, la langue ne joue plus le rôle de marqueur identitaire pour les G3.

Jacqueline Billiez (1985) analyse le comportement langagier de jeunes ibériques et des jeunes algériens de deuxième génération en France. Les deux groupes se rejoignent au niveau du constat de la valeur symbolique de la langue d'origine, qui est moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité. Toutefois les usages de la LOH varient fortement entre le groupe ibérique et le maghrébin: on observe une répartition fonctionnelle des codes et un usage plus intense de la langue d'origine chez les Portugais et les Espagnols que chez les Algériens, la diglossie arabe dialectal et arabe écrit d'un côté et la familiarisation des Maghrébins avec le français avant la migration de l'autre expliquant entre autres la différence entre ces deux groupes. L'étude de Billiez, bien qu'ancienne, est une des rares recherches qui thématisent le statut des langues comme facteur explicatif de la plus ou moins grande rétention de la LOH auprès des descendants de migrants. Des recherches françaises récentes mettent en avant en revanche l'ancienneté du flux migratoire pour rendre compte de la permanence de la LOH (Filion 2004, 2007 ; Héran 2004).

Richard Alba (2002) étudie l'hypothèse de l'anglicisation sur trois générations auprès de flux migratoires anciens et récents aux Etats-Unis à l'aide de données quantitatives. Il arrive à la conclusion que le contexte familial à lui seul est à même de déterminer la persistance de la LOH chez les G2. En revanche, ce n'est que la convergence entre un contexte familial favorable et un contexte extra-familial propice qui aboutit au maintien du bilinguisme chez les G3 : en absence de soutien familial, pas de bilinguisme ; en absence de soutien extra-familial, les chances de bilinguisme sont limitées.

Ces analyses nous aident à reconnaître les facteurs susceptibles d'expliquer l'importance non négligeable du bilinguisme fonctionnel des G3 dans nos entretiens et à identifier les spécificités de la situation observée en Suisse. La présence et implication des grands-parents actifs dans la prise en charge des petits-enfants dans l'entourage familial et prêts à assumer un rôle de passeurs, ainsi que capables d'entretenir de liens transnationaux vivaces, rehausse le nombre de situations où la première condition, celle d'un contexte familial favorable, est réunie.

De plus, le contexte extra-familial se décline en une gamme diversifiée de situations propices au maintien de la langue d'origine familiale comme un outil de communication actif et satisfaisant du point de vue identificatoire. La palette va des cours de langue et culture d'origine gratuits mis sur pied par les consulats aussi bien italiens qu'espagnols

qui touchent les jeunes en âge de scolarité obligatoire, jusqu'aux cours de formation post-obligatoire dans le cadre d'un enseignement de plusieurs langues étrangères à l'école, en passant par la célébration du plurilinguisme et la possibilité concrète de faire usage de ces connaissances passives grâce aux media et actives grâce à la mobilité intra-européenne.

En Europe les langues d'origine des migrants semblent assumer un rôle de marqueur identitaire plus affirmé que cela n'est le cas aux Etats-Unis, justement à cause de la connectivité élevée entre espaces linguistiques différents. Mais le maintien des pratiques langagières en LOH reste largement influencé par le statut des langues en présence, leur acceptation et l'accessibilité qui en découle. Dans le contexte helvétique, le statut de langue internationale de l'espagnol et de langue nationale de l'italien, suggère que les bilinguismes impliquant ces langues apparaissent particulièrement légitimes et, en conséquence plus facilement pratiqués.

De plus, d'autres facteurs concourent au maintien d'une présence vivante voire vivace de ces langues dans l'environnement urbain en Suisse : l'immigration tessinoise, notamment dans les villes universitaires, assure à cette langue une présence 'audible' dans la vie dans l'espace public. L'immigration latino-américaine, quant à elle, avec son apport de nouveaux locuteurs d'espagnol comme langue maternelle, non négligeable notamment si l'on prend en compte aussi les flux non-documentés, donne une prégnance concrète au statut international de cette langue dans la vie quotidienne en milieu urbain en Suisse.

## 7. Conclusions

Si la transmission de la LOH s'effectue tout d'abord dans le cadre familial, la dimension extrafamiliale, politique, n'a pas un rôle mineur dans l'apparition et la permanence du plurilinguisme. Une politique favorable au plurilinguisme s'articule en trois facteurs :

- Une valorisation générale du plurilinguisme et, dans ce contexte, aussi du bilinguisme des familles migrantes
- Une conséquente moindre inhibition de la transmission linguistique intra-familiale : les parents ne sont pas confrontés à l'alternative selon laquelle le maintien de la LOH est un frein à la réussite de leurs enfants
- Une offre de formation linguistique en LOH depuis l'école primaire jusqu'au post-obligatoire.

Ce sont également les trois leviers sur lesquels peut s'appuyer une politique future de soutien au bilinguisme. La valorisation générale du bilinguisme paraît d'autant plus favorable au maintien des LOH des migrants qu'elle évite le piège d'une politique enfermant les individus dans une spécificité migrante stigmatisante à la longue. Les langues de la migration sont valorisées en tant que langues et non seulement en tant que langues des migrants.

L'abandon de la thèse selon laquelle le monolinguisme constitue une situation naturelle et normale laisse aux familles la latitude de faire des choix linguistiques ménageant les objectifs de fidélité familiale et de réussite sociale dans un contexte où le plurilinguisme est devenu la norme pour tout un chacun, comme c'est le cas, pour le moins dans les contextes urbains, en Suisse.

Finalement, le recours conséquent – même si pas toujours assidu – aux offres de formation linguistique en LOH montre qu'elles sont un outil majeur de promotion du bilinguisme. Nous avons vu qu'en dépit des critiques quant à leur qualité dont ils font parfois l'objet, les cours dispensés en parallèle à la scolarité obligatoire avaient été suivis par les jeunes G3 ayant gardé des pratiques langagières en LO. Ils sont d'autant plus importants qu'ils peuvent toucher un public jeune et assez vaste. Il y a une marge considérable à exploiter pour inventer des modalités de soutien et de requalification de ces cours susceptibles de répondre aux intérêts de toutes les parties en présence : les familles migrantes, l'école locale, le pays d'origine. Le canton de Bâle-Ville s'est notamment distingué par sa capacité à fournir un soutien pragmatique et bien accueilli à ces cours qui continuent d'émarger au budget des pays d'origine<sup>10</sup> : ce sont des pistes qu'il conviendra de poursuivre, d'approfondir et d'élargir à d'autres contextes urbains.

Par ailleurs, l'extension prévue de l'école obligatoire aux deux années d'école enfantine ouvre une perspective nouvelle d'action : comme le souligne Moser (Moser et al. 2008) pour le PNR *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse*, cette nouvelle offre de formation devrait permettre non seulement de familiariser les petits avec la

---

<sup>10</sup> Gesamtsprachenkonzept Schulen Basel-Stadt (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2003)

langue locale mais également de consolider la LO, une démarche tout à fait salubre pour le développement de l'enfant. La reconnaissance inhérente à la valorisation de la LOH offre en outre une base pour construire un climat de coopération entre familles immigrées et école à plus longue échéance. Finalement l'offre de cours en langue d'origine des migrants dans les établissements de formation post-obligatoire apparaît comme un espace de réappropriation linguistique et identitaire autonome pour les jeunes descendants de migrants susceptible d'assurer une respiration pluraliste à la prépondérance entendue et incontestée de la langue locale.

## 8. Références bibliographiques

- Alba, Richard et al. (2002). "Only English by the third generation? Mother-tongue loss and preservation among the grandchildren of contemporary immigrants." *Demography*, 39 (August, 2002): 467-84.
- Berruto, Gaetano (1993). "La variazione e gli usi", in Sobrero, Alberto A. (éd.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma; Bari: Laterza.
- Berruto, Gaetano (1999). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carrocci.
- Billiez, Jacqueline (1985). "La langue comme marqueur d'identité." *Revue européenne des migrations internationales*, 1 (2): 95-105.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (2003). "*Secondas - Secondos*": le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zurich: Seismo.
- Brumberg, Stephen (1986). *Going to America. Going to School: the Jewish Immigrant Public School Encounter in Turn of the Century New York City*. New York: Praeger.
- Cho, Grace et Stephen Krashen (2000). "The role of voluntary factors in heritage language development: How speakers can develop the heritage language on their own." *ITL*, (127-128): 127-140.
- Coste, Daniel, Danièle Moore et Geneviève Zarate (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Cummins, Jim (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research*, (49): 222-251.
- Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dabène, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Delasalle, Dominique (2006). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*. Paris L'Harmattan
- Depau, Giovanni (2008). *Analyse du répertoire bilingue sarde-italien en milieu urbain*. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3. Thèse de doctorat.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2003). *Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt*. [Basel]: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen.
- Extra, Guus et Kutlay Yagmur (éd.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon.
- Filhon, Alexandra (2004). *Transmission familiale des langues arabe et berbère en France*. Sociologie. Paris: Saint Quentin en Yvelines. Thèse sous la direction de Catherine Rollet.
- Filhon, Alexandra (2007). "Parler berbère en famille: une revendication identitaire." *Revue européenne des migrations internationales*, 23(1): 95-115.
- Fishman, Joshua Aaron (1964). "Language maintenance and language shift as a field of inquiry . A definition of the field and suggestions for its further development." *Linguistics*, 9: 32-70.

- Garabato, Marie-Carmen et Xavier-Pedro Rodríguez-Yáñez (2000). "Le Galicien et la sociolinguistique galicienne à la conquête de la reconnaissance sociale." *Lengas (Revue de sociolinguistique)*, 47.
- Gogolin, Ingrid et Ludger Pries (2004). "Stichwort: Transmigration und Bildung." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 7(15-19).
- Grosjean, François (1982). *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Haller, Hermann W. (2002). "Italian in New York", in Garcia, Ofelia et Joshua Fishman (éd.), *The Multilingual Apple*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 119-142.
- Haller, Hermann W. (1993). *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Hansen, Marcus Lee (1938). *The Problem of the Third Generation Immigrant*. Rock Island: Augustana Historical Society.
- Héran, François (2004). "Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France." *Hommes et migrations*, 1252: 10-24.
- Kagan, Olga (Dir. de projet) (2007). *The Heritage Language Learner Survey : Report on the Preliminary Results*. National Heritage Language Resource Center. Los Angeles: UCLA.
- Lüdi, Georges et Bernard Py (1986). *Etre bilingue*. Bern: Lang.
- Lüdi, Georges et Bernard Py (2002). *Etre bilingue*. Bern: Lang.
- Matthey, Marinette et Jean-François de Pietro (1997). "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ?" in Boyer, Henri (éd.), *Plurilinguisme: contact ou conflit de langues ?* Paris: L'Harmattan, p. 133-190.
- Moser, Urs, Nicole Bayer et Verena Tunger (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich: 55 pp.
- Reich, Hans. H. (2001). "Sprache und Integration", in Bade, J. Klaus (éd.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Bad Iburg: Grote Druck, p. 41-50.
- Rocchi, Lorenzo (2006). "La lingua di chi è emigrato. Un'indagine tra la Sicilia e l'Inghilterra." *Altreitalia*, (luglio-dicembre 2006): 129-157.
- Saltarelli, Mario (1986). "Aspetti descrittivi dell'italiano negli USA", in Bettoni, Camilla (éd.), *Italian Abroad*. Sydney: Frederick May Foundation, p. 105-112.
- Tomasi, Silvano (1980). *Italian Culture in the United States*. Turin: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Waters, Mary C. (1990). *Ethnic Options. Choosing identities in America*. Berkeley: University of California Press.
- Wimmer, Andreas (2004). *Bürgerkriege, Flüchtlingsströme und die Asylpolitik der Schweiz. Ein Zwischenruf*. Olten, 20 octobre 2004.