



Université de Neuchâtel  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Institut des sciences logopédiques



Université Grenoble Alpes  
LIDILEM  
Laboratoire de Linguistique  
et Didactique des Langues  
Étrangères et Maternelles

# **Apprendre le français en Suisse romande : entre idéalisation et reproduction sociale**

Thèse présentée à l'Université de Neuchâtel pour l'obtention du titre  
de docteur ès sciences humaines et sociales, discipline logopédie

en cotutelle avec l'Université Grenoble Alpes pour l'obtention du titre  
de docteur de l'Université Grenoble Alpes, spécialité linguistique,  
sociolinguistique et acquisition du langage

Par

**Simone Marty**

Sous la direction de :

Prof. Geneviève de Weck, Université de Neuchâtel  
Prof. Marinette Matthey, Université de Grenoble Alpes

Membres du jury :

Prof. Geneviève de Weck, Université de Neuchâtel, Suisse  
Prof. Marinette Matthey, Université Grenoble Alpes, France  
Prof. Daniel Elmiger, Université de Genève, Suisse  
Prof. Patricia Lambert, École Normale Supérieure de Lyon, France  
Prof. Isabelle Violette, Université de Moncton, Canada

Thèse soutenue publiquement le 31 août 2020 à l'Université de Neuchâtel



## IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Geneviève de Weck, co-directrice de thèse, professeure émérite, Université de Neuchâtel ; Mme Marinette Matthey, co-directrice de thèse, professeure des Universités, Université de Grenoble-Alpes ; Mme Isabelle Violette, professeure, Université de Moncton, Canada ; Mme Patricia Lambert, professeure, Ecole Normale Supérieure de Lyon ; M. Daniel Elmiger, professeur associé, Université de Genève autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Simone Marty en laissant à l'autrice la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 31 août 2020

Le doyen  
Pierre Alain Mariaux





À Susanna et Marie-Therese



# Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier mes deux directrices de thèse, les professeures Geneviève de Weck et Marinette Matthey. Je les remercie de m'avoir guidée par leurs questionnements et de m'avoir ainsi fait bénéficier de leur expertise scientifique. Leur regard sur le langage et le monde a grandement contribué à nourrir ma réflexion. Un grand merci également pour leurs relectures rigoureuses et le soutien constant et bienveillant tout au long de ma recherche.

Je remercie les membres du Jury pour les échanges constructifs et la discussion de ce travail. Leur apport a été très précieux et m'a permis d'approfondir certaines idées et de découvrir de nouvelles pistes.

Dans le cadre des comités de suivi de thèse organisés par l'Université de Grenoble Alpes, j'ai rencontré à plusieurs reprises Cyrille Trimaille et Jean-Marc Colletta. Qu'ils soient ici remerciés pour leurs conseils et encouragements.

La Faculté des lettres et des sciences humaines m'a accordé divers soutiens financiers. J'ai ainsi pu présenter mes travaux lors de congrès à l'étranger et financer en partie les transcriptions des entretiens et des focus groups. J'ai également pu bénéficier d'une bourse du Bureau égalité des chances, qui m'a déchargée de 10% de mon travail à l'Université de Neuchâtel pour une durée de 6 mois. Enfin, Swissuniversities m'a octroyé une bourse mobilité qui a pris en charge les frais de déplacement liés à la cotutelle de la thèse. Merci aux commissions de ces institutions de m'avoir accordé leur confiance.

J'aimerais adresser un merci particulier à Alexandre Duchêne qui m'a ouvert les portes du séminaire doctoral de sociolinguistique de l'Institut de plurilinguisme à Fribourg, ainsi qu'aux participant·e·s de ces rencontres. L'émulation qui y règne a été très enrichissante. Merci à Martina Zimmermann et à Zorana Sokolovska pour les échanges réguliers, stimulants et sympathiques autour de nos recherches respectives.

Mes remerciements vont également à mes collègues de tous les jours de l'Institut des sciences logopédiques pour les discussions tant scientifiques que personnelles. Les échanges lors des réunions de doctorantes, des présentations d'équipe ou encore autour d'une tasse de café ont constitué une atmosphère de recherche motivante.

Ce travail n'aurait pas pu avoir lieu sans les participantes à cette recherche et sans Christine qui a accepté de faire un entretien pilote. Je les remercie vivement de m'avoir accordé leur temps et surtout leur confiance pour échanger autour de leurs expériences personnelles. Merci également à Charline Chappot, Fanny Jeandot, Soma Stämpfli, Alisa Steinhauser, Cindy Trombert et Léna Vaudan pour leur travail de transcription.

Un immense merci à Sophie Willemin pour ses relectures très précises et son soutien technique.

Et enfin, merci infiniment à mes proches, à mes enfants, pour leur curiosité et leur regard sur mon travail, à mes parents, qui m'ont appris à explorer au-delà des barrières parfois érigées par les langues et qui m'ont soutenue tout au long de cette recherche. Merci également à mon frère, à ma sœur et à leurs familles, ainsi qu'à mes chères et chers ami·e·s pour leur soutien constant et leur chaleureuse présence.

# Résumé

Cette recherche qualitative porte sur l'histoire sociale d'une migration interne suisse, le *Welschlandaufenthalt*, littéralement, le séjour en Suisse romande. Dans une approche sociolinguistique critique, l'analyse des discours sur les langues permet de montrer les conditions dans lesquelles certaines logiques politique, économique et sociale sont renforcées ou contestées et avec quels bénéfices pour qui. Le séjour en Suisse romande, pour des personnes habitant la partie germanophone de la Suisse et désirant notamment apprendre le français, se situe ainsi au carrefour de motivations personnelles et de logiques collectives. Au travers d'entretiens et de focus groups menés avec 19 femmes suisses alémaniques de 50 à 86 ans ayant grandi en Suisse alémanique et migré en Suisse romande entre 1951 et 1989, je m'intéresse à une mobilité locale impliquant néanmoins un changement de langue. L'analyse de contenu traverse trois temps qui correspondent à la temporalité de la migration, à savoir le projet de migration, les premiers temps en Suisse romande et l'installation en Suisse romande. Puis, pour chaque période, les trois thèmes suivants sont étudiés : apprendre et/ou transmettre une langue, travailler et/ou se former, participer à la société.

Au travers de cet exemple suisse et en me basant sur les apports de la sociolinguistique critique, j'analyse les idéologies langagières en utilisant les données contextuelles comme levier d'interprétation. Ainsi, le sens donné aux discours sur les langues et aux pratiques langagières racontées par nos interlocutrices intègre la prise en compte de la situation politique et linguistique suisse, de la conjoncture économique et du statut des femmes en Suisse dans les années 1950 à 1989. Il s'agit de mettre en évidence, dans l'analyse des pratiques langagières, les rapports de pouvoir, politique, économique et social.

L'analyse a permis de montrer que ce séjour renforce et maintient la logique nationale de célébration du multilinguisme sans mettre en danger le principe de territorialité des langues. L'économie quant à elle profite d'une main d'œuvre qualifiée en allemand, parfois très peu rémunérée, malgré la plus-value que constituent les ressources langagières dans certains emplois. Enfin, socialement, bien que ce séjour réponde en partie à un désir de formation et d'émancipation, la formation acquise, l'apprentissage d'une langue supplémentaire, n'offre pas à ces jeunes femmes un accès à d'autres opportunités professionnelles. Installées en Suisse

romande, ces femmes semblent reproduire le modèle social majoritaire à leur époque. La logique patriarcale ne se voit ainsi nullement bousculée par ce séjour.

Cette étude permet d'interroger le champ d'action des individus entre des aspirations individuelles et des hiérarchies sociales. La langue, en tant que pratique sociale, constitue une porte d'entrée originale sur l'histoire sociale de cette migration de jeunes femmes de la Suisse alémanique vers la Suisse romande. Les discours sur les langues reflètent et participent en effet à la distribution du pouvoir politique, économique et social en Suisse, ainsi qu'à l'évolution de ces rapports de pouvoir.

*Remarque préliminaire : Cette thèse est rédigée selon les rectifications orthographiques du français de 1990. Les mots composés sont soudés et les circonflexes sur les i et sur les u ne sont plus obligatoires.*

Mots clés : idéologie langagière, mobilité, genre, plurilinguisme, Suisse, apprentissage

# Summary

This study focuses on the social history of the internal migration in Switzerland, and more precisely on the stay of young German-speaking women in the French-speaking part of Switzerland. I analyze language ideologies from a critical sociolinguistic perspective and in relation to the (Swiss) political, economic and social context. I identified three time periods (the migration project, the arriving and the installation) and for each period I centered the analysis on learning and/or transmitting a language, studying and/or working and participating in social life. The analysis shows the way power relations are reinforced or contested through language discourses and practices. The social practice of staying in the French-speaking part of the country for German-speaking persons illustrates how individuals conciliate their personal aspirations and the collective reproduction of social hierarchies.

Key words: language ideology, mobility, gender, multilingualism, Switzerland, language learning



# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Les idéologies langagières .....</b>	<b>9</b>
1.1 Représentations langagières et idéologies langagières .....	9
1.2 Création de frontières .....	15
1.3 Processus d'attribution de valeurs aux langues .....	25
1.4 Pratiques d'apprentissage de la langue d'accueil .....	28
1.5 Pratiques de transmission de la langue d'origine .....	31
<b>2. Le contexte suisse des années 1950 à nos jours.....</b>	<b>35</b>
2.1 Le contexte politique.....	36
2.2 Le contexte économique .....	38
2.2.1 <i>La conjoncture économique : les Trente Glorieuses et les crashes pétroliers</i> .....	38
2.2.2 <i>Le besoin de main d'œuvre et l'immigration</i> .....	39
2.3 Le contexte social et le statut des femmes .....	41
2.3.1 <i>L'éducation et la formation</i> .....	42
2.3.2 <i>Les femmes et le travail rémunéré</i> .....	48
2.3.3 <i>L'évolution du statut légal et social des femmes</i> .....	49
2.4 La Suisse : pays multilingue .....	51
2.4.1 <i>Le paysage linguistique suisse</i> .....	51
2.4.2 <i>L'allemand et le suisse allemand en Suisse alémanique</i> .....	56
2.4.3 <i>La construction nationale d'un multilinguisme positif</i> .....	58
2.4.4 <i>Les relations entre Suisses alémaniques et Suisses romands</i> .....	60
2.4.5 <i>Le « Welschlandaufenthalt » – le séjour en Suisse romande</i> .....	62
2.4.6 <i>L'enseignement des langues en Suisse</i> .....	67
<b>3. Méthodologie.....</b>	<b>69</b>
3.1 Une approche qualitative : entretiens et focus groups.....	70
3.1.1 <i>Le choix de la méthode</i> .....	70
3.1.2 <i>Les aspects éthiques</i> .....	75
3.1.3 <i>Une recherche impliquée</i> .....	75
3.2 Les participantes .....	76
3.2.1 <i>Recherche de participantes</i> .....	77
3.2.2 <i>Caractéristiques des participantes</i> .....	78
3.3 Les données.....	79
3.3.1 <i>Les premiers contacts téléphoniques</i> .....	80
3.3.2 <i>Le déroulement des entretiens</i> .....	81

3.3.3	<i>La constitution et le déroulement des focus groups</i> .....	83
3.4	Les axes d'analyse .....	85
3.4.1	<i>Les trois temps de la migration</i> .....	86
3.4.2	<i>Trois thèmes d'analyse</i> .....	87
3.4.3	<i>Les questions de recherche pour chaque temps de la migration</i> .....	88
<b>4.</b>	<b>Le projet de migration</b> .....	<b>91</b>
4.1	Partir pour apprendre une langue .....	93
4.1.1	<i>La langue comme un atout</i> .....	95
4.1.2	<i>La tradition du séjour en Romandie</i> .....	98
4.1.3	<i>La région de Neuchâtel : un lieu de prédilection ?</i> .....	102
4.2	Partir pour se former et travailler .....	105
4.3	Partir pour s'émanciper .....	109
4.4	Les raisons déclarées de la migration.....	113
<b>5.</b>	<b>Les premiers temps en Suisse romande : faire face à un nouvel environnement...</b>	<b>119</b>
5.1	Apprendre le français en Suisse romande .....	119
5.1.1	<i>La langue comme pratique sociale</i> .....	120
5.1.2	<i>L'apprenant-e : caractéristiques personnelles vs position sociale</i> .....	126
5.1.3	<i>Immersion en Suisse romande, opportunités d'interaction et apprentissage</i> .....	134
5.2	Se former et travailler en Suisse romande.....	138
5.2.1	<i>Un projet de migration facilité par le plein-emploi</i> .....	139
5.2.2	<i>La plus-value économique de l'allemand</i> .....	140
5.2.3	<i>La non-incidence de compétences parfois restreintes en français</i> .....	142
5.3	Participer à la société en Suisse romande.....	143
5.3.1	<i>Le travail comme ressource dans la création de nouveaux réseaux</i> .....	144
5.3.2	<i>Le désir d'intégrer des réseaux francophones</i> .....	148
5.3.3	<i>Une participation empreinte de liberté</i> .....	153
5.3.4	<i>Une participation (il)légitime</i> .....	157
5.4	Maitrise du français, travail et participation à la vie sociale .....	172
<b>6.</b>	<b>Vivre en Suisse romande en tant que femme alémanique</b> .....	<b>175</b>
6.1	L'apprentissage et la transmission .....	180
6.1.1	<i>Apprendre le français</i> .....	180
6.1.2	<i>Transmettre le suisse allemand</i> .....	183
6.2	Travailler en Suisse romande .....	202
6.3	Participer à la société .....	204
6.3.1	<i>Participer à la société en Suisse romande</i> .....	205
6.3.2	<i>Participer à la société en Suisse alémanique</i> .....	212
6.3.3	<i>Participation sociale dans deux régions linguistiques</i> .....	219
6.4	Installation et reconfiguration du rôle des langues.....	222

<b>7. Discussion et conclusion :</b>	
<b>mobilité des corps et stabilité de l'organisation sociale et nationale .....</b>	<b>225</b>
7.1	Méthodologie et idéologies langagières..... 226
7.2	Langues et ordre national..... 227
7.3	Langues et ordre social ..... 229
7.4	Langues et mobilités actuelles ..... 231
7.5	Pour conclure ..... 233
<b>8. Références bibliographiques .....</b>	<b>235</b>
<b>9. Annexes .....</b>	<b>245</b>
9.1	Guide : 1er contact téléphonique ou 1ère rencontre..... 246
9.2	Information écrite sur le cadre de la recherche ..... 247
9.3	Vignettes biographiques des participantes ..... 248
9.4	Tableau récapitulatif des participantes..... 252
9.5	Formulaire d'autorisation d'utilisation des données ..... 254
9.6	Bref questionnaire biographique ..... 255
9.7	Canevas d'entretien..... 256
9.8	Conventions de transcription ..... 258
9.9	Introduction au focus group ..... 259
9.10	Population canton de Neuchâtel de 1970 à 2000 selon la langue maternelle et la nationalité ..... 261
9.11	Langues maternelles des résidents du canton de Neuchâtel..... 263
9.12	Raisons de l'installation en Suisse romande ..... 264



# Liste des Tableaux

<i>Tableau 1: vue d'ensemble des filières et des niveaux de formation en Suisse.....</i>	<i>44</i>
<i>Tableau 2 : niveau de formation de la population en 2017, selon le sexe, l'âge et la plus haute formation achevée. En pourcentage de la population résidante permanente âgée de 25 ans et plus.....</i>	<i>45</i>
<i>Tableau 3 : pourcentage des personnes qui indiquent la langue citée comme langue principale.....</i>	<i>55</i>
<i>Tableau 4: composition des focus groups.....</i>	<i>83</i>
<i>Tableau 5 : raisons déclarées des migrations entreprises par les participantes.....</i>	<i>92</i>



# Introduction

Cette recherche s'intéresse à l'histoire sociale d'une migration interne, le *Welschlandaufenthalt*, littéralement, le séjour en Suisse romande. En Suisse alémanique<sup>1</sup>, de nombreuses jeunes femmes quittent leur milieu, généralement pour une durée déterminée, pour se rendre en Suisse romande. Pour analyser cette migration, je me centre sur les discours sur les langues produits par des femmes qui ont migré dans les années 1950 à 1989 et qui se sont installées en Suisse romande. Je m'intéresse à la façon dont elles expliquent après coup, parfois près de 50 ans plus tard, leur projet de migration, leurs premières expériences en Suisse romande, puis leurs expériences une fois installées.

Cette thèse est inscrite en sciences humaines et sociales, dans la discipline logopédie à l'Université de Neuchâtel en Suisse et en sciences du langage, en sociolinguistique dans le laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes en France. Si au vu de la thématique annoncée, l'affiliation à la sociolinguistique peut d'emblée paraître évidente, l'ancrage de cette étude en logopédie mérite probablement quelques explications pour qui ne connaît que peu ce champ d'études.

La logopédie, comme discipline qui étudie les troubles du langage et surtout la manière dont on peut accompagner des personnes qui en souffrent, à communiquer, à être autonome dans la société, met d'emblée l'accent sur le langage comme un outil de communication, outil qui se développe dans l'interaction avec d'autres personnes. Bruner (1983, p. 25) affirme que « l'enfant n'apprend pas à parler, mais il apprend les usages du langage dans le monde social ». Une approche interactionniste de l'acquisition et de l'apprentissage implique de s'intéresser à l'interlocuteur et notamment au soutien que celui-ci peut apporter à l'apprenant ou à l'enfant en train de développer son langage (De Pietro, Matthey et Py, 2004; de Weck, 2000, 2006). Une personne peut pour diverses raisons, développementales, acquises à l'âge adulte ou encore dégénératives, connaître des troubles du langage. L'impact de ces difficultés pour chaque personne va être influencé non seulement par l'importance des troubles, mais également par le

---

<sup>1</sup> En Suisse, on parle de la Suisse alémanique pour la partie germanophone de la Suisse et de la Suisse romande pour la partie francophone.

contexte social, par l'environnement. C'est, dans les classifications de l'OMS, le handicap<sup>2</sup> par opposition au trouble considéré isolément. Pour un même trouble, ce handicap peut ainsi être plus ou moins marqué selon l'environnement (physique, social, etc.). Au cœur de la logopédie se trouve donc d'emblée la relation de la personne à la société, au travers du langage. La mise en mots de cette relation au langage et, par le langage, à la société caractérise une part importante du travail logopédique. Cette caractéristique est d'autant plus saillante dans les approches qui s'inspirent de l'ethnopsychiatrie (Rosenbaum, 1997), où l'exploration des liens construits entre l'individu et ses langues (appelées parfois langue d'origine et langue d'accueil), entre l'individu et les représentations qu'il a de ses langues, constitue un levier thérapeutique. Toutefois, ces situations particulières, au sens de, propres à chaque individu, s'insèrent dans un contexte où les enfants migrants sont actuellement surreprésentés dans l'enseignement spécialisé (Gremion, 2013). Si l'on admet que les enfants migrants, et de ce fait souvent bilingues, ne devraient pas, à priori, rencontrer davantage de problèmes scolaires et/ou de troubles du langage, alors ce constat souligne la nécessité d'approfondir les connaissances sur d'autres facteurs potentiels de cette surreprésentation, et notamment sur les aspects sociaux et politiques qui entourent les situations de migration et de bilinguisme. S'intéresser à des personnes sans trouble du langage et à leur façon de communiquer, d'apprendre des langues, de vivre avec plusieurs langues, permet d'affiner la connaissance des liens entre l'individu, la société et les langues et ce qu'elles représentent pour les individus. Cet apport de connaissance est central pour la logopédie.

L'approche sociolinguistique ancre précisément l'étude des langues, du langage et des locuteurs dans l'environnement social. La compréhension des phénomènes linguistiques se conçoit dès lors en lien avec la compréhension des phénomènes sociaux. Selon l'ancrage disciplinaire des chercheurs et des chercheuses (anthropologie linguistique, sociologie du langage, sociolinguistique variationniste ou encore sciences du langage), l'accent est davantage mis sur l'étude du linguistique pour mieux comprendre le social ou sur l'étude du social pour mieux comprendre le linguistique (Boutet et Heller, 2007; Duchêne, 2017). Duchêne (2017), dans sa

---

<sup>2</sup> « La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (ICF) définit le handicap comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restrictions à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale (paralysie cérébrale, syndrome de Down ou dépression) et des facteurs personnels et environnementaux (par exemple attitudes négatives, moyens de transport et bâtiments publics inaccessibles, et soutiens sociaux limités) ». Site de l'OMS : <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>, consulté le 1<sup>er</sup> janvier 2019.

réflexion sur les liens entre sciences sociales et sociolinguistique, considère la part sociale du langage et la part linguistique du social comme deux dimensions inhérentes à la discipline.

L'ancrage disciplinaire influence également la méthodologie de recherche utilisée. Dans la tradition européenne, la sociolinguistique se base régulièrement sur l'utilisation d'entretiens de recherche à caractère biographique dans le but d'étudier des phénomènes linguistiques en lien avec les parcours de vie de migration (Deprez, 2002; Lüdi, Py, De Pietro, Franceschini, Matthey et Oesch-Serra, 1995). En Suisse, Lüdi et al. (1995) se sont par exemple intéressés aux représentations langagières de Suisses qui se déplacent d'une région linguistique à une autre. C'est en partant de la subjectivité des individus, subjectivités mises en mots dans le cadre d'entretiens, que des phénomènes linguistiques sont étudiés.

Dans le chapitre 3, consacré à la méthodologie, je montrerai de quelle façon le cumul de différentes subjectivités nous informe également sur le monde social et me permet de répondre à mes questions de recherche. En tant que logopédiste, j'ai bénéficié d'une formation à l'entretien et j'ai pu pratiquer au contact de personnes aux parcours très divers. C'est cette double influence de l'entretien clinique en logopédie et de l'entretien de recherche en sociolinguistique francophone qui m'a incitée à privilégier l'entretien comme méthode de recherche. Au fur et à mesure de mes analyses, j'ai pris conscience de l'importante similarité des discours des participantes. Je me suis alors intéressée à la notion d'idéologie langagière, en tant que discours sur les langues, et à la façon dont ces idéologies permettent de légitimer une hiérarchie sociale et de maintenir un ordre établi. Développé dans la tradition nord-américaine de l'anthropologie linguistique, ce « courant d'analyse des « idéologies langagières » (...) est une manière de pendre acte des caractéristiques systématiques des idées sur la langue. (...) c'est un moyen de tracer des liens entre les actes linguistiques et les discours métalinguistiques et des structures et des processus culturels, sociaux et politiques, en montrant le rôle joué par les idéologies linguistiques » (Jaffe, 2008, p. 517). J'y reviendrai dans le premier chapitre. Dans cette approche, étudier les discours sur les langues, leur systématisme, permet d'étudier le monde social et son organisation, la manière dont il est reproduit, modifié et contesté.

La sociolinguistique critique (Duchêne et Heller, 2012; Heller, 2002) a élargi l'étude de l'environnement social au travers du langage, à l'histoire qui a façonné et façonne cet environnement, ainsi qu'à l'économie politique qui étudie la façon dont les richesses et le

pouvoir sont distribués dans une société. Telle que définie par Heller (2002, p. 9), la sociolinguistique critique nous invite à « [...] relier la description et l'analyse des pratiques langagières à des moments historiques et socialement bien situés, à une description, une interprétation et une explication qui tiennent compte des dynamiques sociales à plus grande échelle, tant dans l'espace social que dans l'espace temporel ». Comprendre les récits de femmes qui ont migré de la Suisse alémanique vers la Suisse romande implique une prise en compte du contexte de vie de ces femmes aux différents temps de leur migration, et une prise en compte du contexte de l'entretien également. Il s'agit de comprendre de quelle façon l'environnement social, économique et politique a contribué et contribue encore à former leurs parcours (le projet de migration et les expériences faites avec les langues), leurs discours sur ces parcours et sur les rôles que les langues ont pu y jouer. Les récits faits par les femmes interrogées convoquent eux aussi différentes temporalités : un temps diachronique, une ligne historique, elle-même nourrie à chaque moment par une profondeur synchronique et vue depuis un temps donné, celui de l'entretien. A la suite de del Valle (2013)<sup>3</sup> et de Koselleck, Hoock-Demarle et Hoock (1990), je questionne cette linéarité du passé, afin de tenir compte à la fois de l'épaisseur du moment décrit et de l'inscription discursive dans une continuité. Chaque récit déploie un passé revisité à l'aune d'un présent. Ce sont donc des regards sur une époque donnée que nous tentons de saisir, regards évoqués dans un présent lui-même empreint d'enjeux sociaux, politiques et économiques. Notre point d'entrée dans cette épaisseur se fait au travers du prisme des langues, ici le suisse allemand et le français, et des pratiques langagières, notamment les pratiques d'apprentissage et de transmission des langues.

Tenir compte de l'historicité de l'étude sur les langues et les pratiques langagières conduit également à s'interroger sur les raisons d'une telle étude, maintenant, au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Dans leurs travaux sur la planification langagière aux Philippines, Ruanni et Tupas (2003, p. 1)<sup>4</sup> nous rappellent en effet qu'en tant que chercheurs et chercheuses nous sommes nous aussi « les faiseurs et les produits de notre propre histoire » (traduction personnelle). Or l'histoire,

---

<sup>3</sup> « On one hand, language and communicative practices are described diachronically, that is, they are assumed to change over time according to identifiable patterns. On the other, they are described synchronically in their inalienable relation to specific cultural and social contexts. In this sense, what's envisioned is an articulation of language and history in which the assumption is made that language not only has a history – it changes over time – but also and especially that it is historical – that is nature can only be understood in relation to the context of usage » (del Valle, 2013, p. 11).

<sup>4</sup> « This paper argues for a critical historiography of our ideas and work on language because, after all, whether we like it or not, we are both products and makers of our own histories. In language planning, we need to remember » (Ruanni et Tupas, 2003, p. 1).

telle que décrite dans les manuels scolaires, a longtemps été l'histoire publique et politique, histoire dont les femmes étaient en majorité exclues. L'histoire ou les histoires domestiques, relevant de la sphère privée, ont longtemps été reléguées au second plan et les études faites sur ces pratiques sont souvent l'œuvre de femmes, voir par exemple *L'Histoire oubliée, chronique illustrée du mouvement féministe* (Gosteli, 2000) ou encore *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*, édité par un collectif de femmes (Dermenjian, Jami, Rouquier et Thébaud, 2010).

Pourquoi donc cette recherche maintenant ? En tant que chercheuse, moi-même agente dans une structure sociale donnée, je peux avancer des éléments explicatifs personnels, scientifiques et sociaux. À titre personnel, l'intérêt pour cette thématique vient en partie d'une double intuition qu'il me tenait à cœur de problématiser dans une démarche de recherche académique permettant de l'étayer ou au contraire de la rejeter. D'une part, il m'a semblé que certains jugements dévalorisants, voire discriminants – notamment des remarques négatives à l'égard de la langue suisse allemande et des Suisses alémaniques – ne sont pas forcément nommés comme tels et même plutôt tolérés dans les discours communs en Suisse romande. D'autre part, ces discours paraissent évoluer, en lien peut-être avec l'intérêt, en Suisse romande, pour des œuvres cinématographiques<sup>5</sup> et musicales de certains artistes suisses alémaniques, laissant apparaître des éléments plus positifs sur cette langue. De parents alémaniques, j'ai moi-même grandi en Suisse romande. Je parlais le dialecte suisse allemand avec mes parents et avec leurs familles respectives. Et étant scolarisée en français dans une région francophone, je parlais le français dans toutes les autres situations, y compris avec mon frère et ma soeur, dès notre scolarisation. En tant que bilingue dans une région monolingue, certains discours sur les langues et leurs locutrices et locuteurs m'ont surpris et ont éveillé ma curiosité.

Puis, d'un point de vue scientifique, avec le développement de la sociolinguistique critique comme décrit précédemment, le social et le politique sont replacés au centre de l'étude de la langue et du langage. S'intéresser à une pratique migratoire qui implique un changement de langue et interroger cette pratique avec un ancrage en sciences du langage correspond bien à l'évolution d'une des branches de la sociolinguistique actuelle.

---

<sup>5</sup> Voir par exemple « Mein Name ist Eugen », « Je m'appelle Eugen », film de Michael Steiner sorti en 2005, tiré d'un classique de la littérature enfantine suisse allemande ou « Die göttliche Ordnung », « L'ordre divin », film de Petra Volpe, sorti en 2017.

Par ailleurs, politiquement, dans la gestion des flux migratoires actuels par les gouvernements européens et suisse, la connaissance de la langue est perçue non seulement comme facteur facilitant la participation, mais de plus en plus comme condition de participation (Bailat, 2017; Pochon-Berger et Lenz, 2014; Pulinx et Van Avermaet, 2017; Zeiter, 2019). L'aspect langagier est devenu un argument central dans les lois qui régulent les déplacements des personnes, leur installation et leur intégration socioprofessionnelle. Étudier le rapport aux langues et les conditions qui facilitent ou rendent l'intégration plus difficile dans le cadre d'une migration à l'intérieur d'un même pays permet de poser un regard critique sur les liens entre apprentissage d'une langue et intégration. Enfin, ces dernières années, la prise de conscience de l'impact du genre sur les phénomènes sociaux s'est accrue aussi bien dans le monde scientifique que civil. S'intéresser à une migration majoritairement féminine suscite d'emblée un questionnement. Ainsi, s'interroger sur les pratiques langagières en lien avec les histoires personnelles de migration, avec les récits de femmes, s'ancre bien dans une mouvance actuelle, aussi bien scientifique que sociale.

Plus précisément, cette étude porte sur les parcours linguistiques de femmes suisses alémaniques qui se sont installées en Suisse romande, dans la région neuchâteloise. Au travers d'entretiens et de *focus groups*<sup>6</sup> menés avec 19 femmes de 50 à 86 ans ayant grandi en Suisse alémanique et migré en Suisse romande entre 1951 et 1989, je m'intéresse à une mobilité très locale impliquant néanmoins un changement de langue. J'analyse la construction du rôle de la langue à différents moments de la migration de nos interlocutrices (lors du projet de migration, à l'arrivée en Suisse romande, et à partir du moment où elles décident de s'y installer). Pour chaque période, cette analyse porte sur les trois thèmes suivants : apprendre et/ou transmettre une langue, se former et travailler, participer à la société.

L'évolution supposée de la construction du rôle de la langue à différents moments de la migration est commune à de nombreuses situations de migration, quand bien même la mobilité est intranationale. C'est au travers de cet exemple suisse, et en me basant sur les apports de la sociolinguistique critique, que j'analyse les idéologies langagières (Boudreau, 2009; Irvine et Gal, 2000; Silverstein, 1979; Woolard, 2016; Woolard et Schieffelin, 1994) en utilisant les données contextuelles comme levier d'interprétation. Ainsi, comprendre le sens à donner aux

---

<sup>6</sup> J'ai opté pour le terme anglais, les traductions en français ne reflétant pas à mon avis le but de ces groupes de façon autant explicite.

discours sur les langues et aux pratiques langagières racontées par nos interlocutrices implique la prise en compte de la situation politique et linguistique suisse, de la conjoncture économique et du statut des femmes en Suisse dans les années 1950 à 1989. Il s'agit d'intégrer, dans l'analyse des pratiques langagières, les rapports de pouvoir, politique, économique et social, dont les rapports de genre (Cameron, 1995). L'analyse me permet de mettre au jour les logiques nationale, économique et patriarcale qui sous-tendent le projet individuel de migration et d'interroger ainsi la « marge de manœuvre » des personnes, telle que décrite par Kaufmann (2004), entre des aspirations individuelles et des hiérarchies sociales. La langue, en tant que pratique sociale (Candea et Véron, 2019) constitue une porte d'entrée originale sur les logiques précitées, dans l'analyse de cette migration de jeunes femmes de la Suisse alémanique vers la Suisse romande.

Le premier chapitre sera consacré au concept d'idéologie langagière et à son apport pour l'étude de la différenciation sociale. Je commencerai par présenter les notions de représentation langagière et d'idéologie langagière et la raison de mon choix de privilégier la notion d'idéologie (1.1). Je m'intéresserai ensuite à l'apport des idéologies langagières dans la création de frontières (1.2) et dans l'attribution de valeurs aux langues (1.3). Je terminerai ce premier chapitre par deux pratiques langagières qui contribuent à former, renforcer ou contester les idéologies langagières : l'apprentissage d'une langue (1.4) et la transmission d'une langue (1.5).

Dans cette étude, les idéologies langagières ont été étudiées sur un terrain spécifique, le contexte suisse (chapitre 2). Dans une perspective sociolinguistique critique et afin de pouvoir comprendre les enjeux de pouvoir propre à cette situation, les contextes politique (2.1), économique (2.2) et social, en prêtant une attention particulière au statut des femmes (2.3) seront décrits. Les particularités sociolinguistiques de la Suisse comme pays multilingue feront l'objet du quatrième sous-chapitre (2.4). Le lecteur et la lectrice se feront ainsi une image du paysage linguistique suisse (2.4.1) et de l'utilisation du suisse allemand et de l'allemand dans la partie germanophone de la Suisse (2.4.2). La construction nationale d'un multilinguisme positif sera exposée (2.4.3) et je donnerai un aperçu des relations entre Suisses alémaniques et Suisses romands (2.4.4). L'accent sera mis ensuite sur la description de la tradition du séjour en Suisse romande, le *Welschlandaufenthalt* (2.4.5). Enfin, l'enseignement des langues dans le cursus scolaire suisse terminera ce deuxième chapitre (2.4.6).

Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie qui a permis de répondre à mes questions de recherche. L'intérêt d'une approche qualitative (3.1) et le choix de la méthode seront justifiés (3.1.1), les aspects éthiques (3.1.2) et la spécificité d'une recherche impliquée (3.1.3) décrits. Les participantes à cette étude ont été trouvées grâce à une annonce parue dans les journaux. La procédure de recherche des participantes (3.2.1), puis les caractéristiques des personnes qui ont répondu à cette annonce (3.2.2) seront présentées. Dans une recherche impliquée et située, ces éléments doivent permettre à la lectrice et au lecteur de juger par lui/elle-même de la pertinence de la lecture apportée à un phénomène social donné. Dans cette même approche, les données (3.3), telles qu'elles ont été recueillies, sont nées dans l'interaction de cet entretien de recherche et sont à interpréter en tenant compte de ce cadre-là. La prise de contact avec les participantes (3.3.1), puis le déroulement des entretiens (3.3.2) et des focus groups (3.3.3) seront décrits. Dans la dernière partie de ce chapitre, seront exposés les axes d'analyse (3.4) : le découpage temporel de la migration (3.4.1), les thèmes d'analyse privilégiés (3.4.2) et enfin les questions de recherche (3.4.3).

Suivent alors trois chapitres d'analyse : l'analyse du projet de migration (chapitre 4) avec une problématisation des raisons déclarées de la migration, l'analyse des propos sur les expériences faites durant les premiers temps en Suisse romande (chapitre 5) et l'analyse des expériences faites en tant qu'Alémanique en Suisse romande, une fois l'installation effective (chapitre 6). Pour chaque temps de la migration, les propos des participantes ont ensuite été regroupés autour de trois thématiques : apprendre et/ou transmettre une langue, se former et travailler, participer à la société. Comme décrit précédemment, ces analyses mettent l'accent sur les discours sur les langues : sur les idéologies langagières. C'est l'objet du chapitre un qui suit cette introduction.

Dans le dernier chapitre (chapitre 7), je discuterai l'apport des résultats de cette recherche dans la réflexion sur les liens entre mobilité, langues et, dans ce cas précis, stabilité de l'organisation sociale et nationale.

# 1. Les idéologies langagières

Parler du langage, des langues et de la communication constitue un phénomène courant : le langage apparaît comme un objet de discours. Chacun·e, en tant qu'individu et sujet parlant, scientifique ou non, énonce des opinions, fait des expériences avec sa ou ses langues, développe des connaissances sur les usages, etc. et en parle. En plus d'être un objet de discours, le langage permet la réflexivité et la possibilité à la fois de dire quelque chose du langage et de se positionner par rapport à ce qui est dit. En ce sens, étudier ce qui est dit du langage ouvre une fenêtre de compréhension sur le langage et sur celui qui énonce quelque chose sur le langage. J'ai mentionné en introduction mon intérêt pour la compréhension des phénomènes qui peuvent notamment mener à des jugements sur les langues. D'emblée, ce qui a guidé mon questionnement est l'évidence avec laquelle certains propos sont énoncés, et parfois partagés par de nombreuses personnes, et la constatation que ces évidences peuvent évoluer.

## 1.1 Représentations langagières et idéologies langagières

Dans la tradition sociolinguistique européenne, l'étude de ce qui est dit des langues, de la manière dont les individus se représentent les langues, s'est faite au moyen de la notion de représentation langagière, issue de la notion de représentation sociale, développée en psychologie sociale. D'après Jodelet (2003, p. 45), les représentations sociales « nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre ». Les représentations sociales présupposent donc « une activité collective d'interprétation et de construction de connaissances » (Elejabarrieta, 1996, p. 137). Sociales, elles sont partagées par un groupe. Elles nous fournissent ainsi une grille de lecture facilitée du monde qui nous entoure et elles se retrouvent en partie dans les discours tout en étant également façonnées par eux. Appliquée au langage, la représentation sociale devient représentation langagière. Boyer (2019, p. 93) considère « la *représentation (ethno)(socio)linguistique* comme une catégorie particulière de *représentation sociale*, qui traite un objet social polymorphe mais central dans les sociétés humaines, qu'elles coïncident ou non avec une communauté linguistique : le langage, en particulier sous les auspices de la/des langue(s) en usage dans lesdites sociétés, ... ». Pour Boyer, la représentation linguistique est donc une représentation sociale du langage. C'est-à-dire que celle-ci a fait l'objet d'une

« activité collective d'interprétation » préalable et qu'elle nous guide dans notre façon de comprendre le langage et son usage. Boyer précise que le collectif, le groupe social, ne coïncide pas forcément avec une communauté linguistique. Boudreau (2009, p. 441) aborde le caractère collectif de la représentation langagière en parlant d'un « ensemble de locuteurs ». Elle souligne toutefois l'aspect interactionnel des représentations et donc de leur possible variation chez un même interlocuteur en fonction de la situation : « Les représentations se caractérisent par un aspect essentiellement dynamique et interactionnel, ce qui explique qu'elles soient fluctuantes chez un même locuteur selon la situation de communication dans laquelle il se trouve. Plus largement, on peut définir les représentations linguistiques comme les images, les opinions, les préjugés qui circulent sur les langues et qui sont partagés, inégalement, par un ensemble de locuteurs dans une communauté donnée ».

Comme mentionné en introduction, des études menées en anthropologie linguistique se sont également intéressées aux discours sur le langage, discours appelés idéologies langagières. Dans cette approche, étudier le langage est vu comme un moyen pour mieux comprendre l'organisation sociale et surtout la création de la différenciation sociale. Fidèle à ses racines anthropologiques, cette approche intègre à mon sens davantage les aspects politiques et économiques aux discours sur les langues. De plus, la prise en compte du positionnement du chercheur et de la chercheuse, et le fait de considérer que les discours scientifiques sont eux aussi situés historiquement et socialement dans une histoire des disciplines et des idées, constituent une force du concept d'idéologie linguistique (Woolard et Schieffelin, 1994). Suite à l'analyse de mes données qui a mis en évidence l'importance des logiques politiques (nationales), économiques et sociales, sous-jacentes aux discours sur les langues, j'ai décidé de privilégier la notion d'idéologie langagière à celle de représentation langagière.

Les idéologies peuvent être définies comme un ensemble d'idées, de catégories, qui nous permettent d'observer et d'organiser le monde qui nous entoure. Quel que soit leur objet, les idéologies ne sont pas indépendantes les unes des autres (Heller, 2002). Associé à l'utilisation que Karl Marx en a fait, le terme d'idéologie évoque le fait d'énoncer un avis, une idée, en l'exposant non comme un avis ou une idée, mais comme une évidence. Canguilhem (1977, p. 35) décrit l'origine de la notion comme suit : « La fortune, aujourd'hui, de la notion d'*idéologie* a des origines non douteuses. Elle tient à la vulgarisation de Karl Marx. Idéologie est un concept épistémologique à fonction polémique, appliqué à ces systèmes de représentations qui s'expriment dans la langue de la politique, de la religion et de la métaphysique. Ces langues se

donnent pour l'expression de ce que sont les choses mêmes, alors qu'elles sont des moyens de protection et de défense d'une situation, c'est-à-dire d'un système de rapports des hommes entre eux et des hommes aux choses ». D'après Canguilhem, parler d'idéologie, c'est présupposer un rapport de force et de ce fait, des intérêts à défendre.

En sociolinguistique critique, le terme a été emprunté pour rendre compte d'un ensemble d'idées, d'opinions et de croyances au sujet des langues et de leurs variétés, ainsi qu'au sujet des pratiques langagières (Costa, Lambert et Trimaille, 2012). Silverstein (1979) en donne la définition suivante, traduite par Costa (2017, p. 120). « Il me faut clarifier que les idéologies à propos du langage (ou des langues), ou idéologies linguistiques, sont tout un ensemble de croyances à propos du langage, formulées par les utilisateurs comme rationalisation ou justification de la manière dont ils perçoivent les usages et les structures du langage<sup>7</sup>. »

Dans leur revue de littérature sur les études portant sur les idéologies langagières, Woolard et Schieffelin (1994) ont synthétisé les travaux qui mettent l'accent sur le lien entre structures sociales et façons de parler<sup>8</sup>. Elles reprennent différentes définitions dont celle de Silverstein (1979) citée plus haut et celle de Rumsey (1990, p. 346)<sup>9</sup> qui définit les idéologies langagières comme des « notions de sens commun partagées sur la nature du langage dans le monde » (traduction personnelle). Les auteures illustrent ainsi différentes conceptions des idéologies langagières : des définitions neutres versus des définitions critiques. Les auteurs des premières, tel que Rumsey (1990), considèrent que les discours sur les langues sont des représentations culturellement partagées par un groupe (« des notions de sens commun »). Ces définitions neutres rejoignent les définitions des représentations langagières citées précédemment. Quant aux définitions critiques, telles que celle de Silverstein (1979), elles incluent, dans ces discours partagés, l'idée qu'ils ont une fonction principale, celle de garantir, maintenir, justifier la structure sociale. Les idéologies pourraient ainsi être modifiées dans le but de défendre des points de vue d'un groupe social en particulier. Costa (2017, p. 119) précise que « (...) les idéologies linguistiques ne peuvent pas être seulement conçues comme des structures sous-jacentes, elles sont nécessairement des rationalisations a posteriori de l'expérience et passent par une étude des liens d'indexicalité entre le monde et le langage, entre structures sociales et

---

<sup>7</sup>« sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use » (Silverstein, 1979, p. 193).

<sup>8</sup> « However, language ideology is of anthropological importance not simply because of its ethnographic variability but because it is a mediating link between social forms and forms of talks » (Woolard, 1998, p. 5).

<sup>9</sup> « shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world » (Rumsey, 1990, p. 346).

structures linguistiques ». Les idéologies langagières vont ainsi être (re)produites, nuancées, contestées dans un contexte précis, en lien avec l'expérience vécue. Elles vont permettre, par l'intermédiaire du discours sur les langues, aussi bien d'expliquer et de justifier la structure sociale que de la créer. Elles permettent ainsi de créer de la différence entre les personnes, de catégoriser les personnes en fonction de supposées différences de langues, de façons de communiquer, etc., puis de hiérarchiser ces catégories.

Ce sont précisément ces processus de catégorisation puis de stratification sociale qui sont au cœur de la sociolinguistique critique. D'après Boutet et Heller (2007, p. 312), « elle (*la sociolinguistique critique*) explore les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire sur les manières dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir ; le sens est compris comme imbriqué dans des relations sociales qui sont à la fois des relations de catégorisation (la construction des frontières sociales, de la différence et de la similarité) et des processus d'exploitation de ces catégories dans la stratification (la distribution inégale de ressources et de pouvoir de production, de distribution et de l'attribution de valeur à ces ressources) ». La notion de pouvoir est donc au centre de la sociolinguistique critique et étudier les idéologies langagières offre une fenêtre d'analyse sur ces relations de pouvoir.

Il paraît important de préciser ici que ces idéologies sont souvent non explicites. Boudreau (2009, p. 440) les définit comme « des croyances complètement intériorisées dans les consciences individuelles, si bien que les locuteurs les tiennent pour acquises et ne cherchent pas à en questionner les fondements. Elles constituent en quelque sorte la matrice à l'intérieur de laquelle s'inscrivent un ensemble de représentations. Elles sont par définition englobantes et sont liées d'une façon ou d'une autre à la dimension institutionnelle de la langue ». Woolard (2016, p. 16) les définit elle aussi comme « des schémas conceptuels sous-jacents qui sont actualisés dans des discours. Ces idéologies peuvent si complètement saturer la conscience, qu'elles deviennent doxiques, hégémoniques, non reconnues et le plus important non affirmées explicitement, auquel cas elles sont identifiables uniquement dans ce qui n'est pas dit »<sup>10</sup> (traduction personnelle). Les idéologies langagières constitueraient donc, d'après Woolard (2016) et Boudreau (2009), un cadre plus large dans lequel s'insèrent, explicitement

---

<sup>10</sup> « Nonetheless, I generally try to use the term ideologies to refer to what I think of metaphorically as « underlying » conceptual frames, which are instantiated in actually occurring discourses. Ideologies may saturate consciousness so thoroughly as to be doxic, hegemonic, unacknowledged, and most importantly not explicitly asserted, in which case they are identifiable only in what is unsaid » (Woolard, 2016, p. 16).

ou implicitement, des discours ou des représentations langagières. À mon sens, pour ces deux auteures, les idéologies peuvent avoir une finalité de maintien de l'ordre établi et donc de domination, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Boudreau (2009, p. 441) précise que « s'il reste difficile de tracer une frontière nette entre idéologies et représentations, nous savons que les représentations linguistiques sont tributaires des idéologies linguistiques les plus répandues dans une société donnée et que tout groupe social est régi par des idéologies ». Elle n'exprime toutefois pas explicitement la finalité des idéologies. Blanchet (2016) insiste quant à lui sur le côté hégémonique des idéologies. Celles-ci sont parfois si ancrées que l'on ne se rend plus compte qu'il s'agit d'une idéologie qui légitime une domination. Il ajoute (Blanchet, 2016, p. 52) : « l'hégémonie produit des croyances (dont les idéologies, qui produisent en boucle l'hégémonie). Une idéologie peut être définie comme un « système total et clos d'idées a priori tendant à répondre à tout ». Une idéologie est une croyance : c'est un prêt-à-penser collectif qui appelle une vision totale, c'est un filtre qui organise une certaine perception/interprétation (ou une non-perception) des vécus et des idées qui pourraient la contredire. »

Dans sa définition des idéologies linguistiques, Jaffe (2008, p. 518) adopte une vision plus neutre. Pour cette auteure, les idéologies langagières concernent « plusieurs phénomènes dont des croyances, souvent inconscientes, concernant ce qui définit une langue comme langue (ses critères fondamentaux) ; des notions collectives sur le bon/mauvais usage, (...); des idées/convictions sur les critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, tels que la légitimité, l'autorité, l'authenticité, la citoyenneté – aussi bien que des traits comme la générosité, l'honnêteté, etc., c'est-à-dire le lien entre le bon/mauvais usage et le bon/mauvais comportement ; des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant à tous les niveaux, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale ». Elle reprend donc également l'idée de « croyances, souvent inconscientes » et l'idée de « notions collectives ».

Le fait que dans mes données, certaines affirmations sur les langues, sur leur apprentissage, sur les liens entre appartenance et langue soient très peu remises en question, peut parfois laisser penser à ce « prêt-à-penser collectif » cité par Blanchet (2016) ou encore aux « croyances, souvent inconscientes » de Jaffe (2008). J'y reviendrai dans l'analyse.

Woolard et Schieffelin (1994, p. 62) insistent sur le fait que l'intérêt de la recherche réside dans la compréhension du « comment et pourquoi les langues représentent un certain groupe social

d'une façon qui devient à la fois compréhensible et acceptable »<sup>11</sup> (traduction personnelle). Jaffe (2008, p. 518) abonde en ce sens lorsqu'elle s'interroge sur « comment, dans des circonstances spécifiques, des idéologies linguistiques circulent dans une société, devenant soit hégémoniques, soit contestées ou modifiées ». Ainsi, pour être comprises et pour saisir leur éventuelle évolution, les idéologies des langues, du langage et de la communication doivent être analysées en lien avec des relations de pouvoir. Dans quelles conditions sociales, historiques et économiques, telle opinion favorise-t-elle tel ou tel groupe social par exemple ? Quels intérêts sont valorisés par tel ou tel discours sur la langue ? Woolard et Schieffelin (1994) rappellent que les idéologies sont enracinées dans l'expérience et donc élaborées à partir d'une position sociale définie<sup>12</sup>. Par conséquent il me faudra, dans cette étude, outre la mise en relation des participantes avec le contexte économique et politique de l'époque, introduire également la notion de genre en lien avec les relations de pouvoir. Je traiterai du contexte social et du statut des femmes en Suisse dans le chapitre suivant (2.3). Cela me permet de rappeler que les idéologies langagières ne sont qu'une facette des idéologies qui permettent d'organiser une société. Dans mes données, nous devrions être en mesure d'observer ce qui est dit du langage et la façon dont ce discours sur les langues et les pratiques langagières contribue à cette organisation de la société.

Pour les raisons évoquées ci-dessus, la notion d'idéologie langagière paraît en effet très féconde pour analyser les discours produits par les participantes à cette étude. Celles-ci vont en effet rendre compte, dans un entretien, de leurs expériences et des théorisations qu'elles ont élaborées au fil des années pour donner sens à leurs parcours. Elles vont également construire, déconstruire et reconstruire leurs explications en fonction du déroulement de l'entretien lui-même, puis des focus groups. Il y a donc dans la notion d'idéologie langagière une reconnaissance de l'influence du discours en interaction sur la construction et l'évolution des conceptions idéologiques. Ces idéologies ne sont ni homogènes ni figées et sont l'objet de contestation aussi bien dans une communauté qu'à l'interne d'un individu (Woolard et Schieffelin, 1994). Toujours selon Woolard (2016, p. 7), c'est « lorsqu'il y a conflit au sujet du statut ou de l'utilisation du langage, que certains aspects des idéologies langagières deviennent conscients et sont exprimés de façon plus explicite et litigieuse dans le cadre de représentations

---

<sup>11</sup> « ... how and why language comes to stand for social groups in a manner that is socially both comprehensible and acceptable. The current program of research is to address both the semiotic and the social process » (Woolard et Schieffelin, 1994, p. 62).

<sup>12</sup> « What most researchers share, and what makes the term useful in spite of its problems, is a view of ideology as rooted in or responsive to the experience of a particular social position... » (Woolard et Schieffelin, 1994, p. 58).

langagières »<sup>13</sup> (traduction personnelle). Les échanges au cours desquels des idéologies vont être exprimées prennent place dans un contexte précis et dans le cas de cette étude, dans un contexte de recherche précis : c'est-à-dire à une époque donnée (en 2014), où l'économie mondialisée participe à une valorisation du plurilinguisme, comme valeur économique ajoutée et comme indice de la performance de l'individu en recherche d'emploi (Canut et Duchêne, 2011). Enfin, l'étude est menée par une interlocutrice elle-même concernée par les questions de plurilinguisme français – suisse allemand. Irvine et Gal (2000)<sup>14</sup> insistent sur l'importance de la prise en compte du positionnement des chercheurs et des chercheuses.

Dans la suite de ce chapitre, je vais montrer la façon dont les idéologies langagières contribuent d'une part à créer des frontières, à déterminer qui est inclus et qui est exclu d'un groupe donné (1.2), et d'autre part, la façon dont elles permettent d'attribuer de la valeur aux langues (1.3). La création (construction, maintien et contestation) de frontières et la *valuation* des langues (terme que j'emprunte à Duchêne (2016), et qui rend compte de l'aspect dynamique de l'attribution de valeur, positive ou négative, aux langues) vont de pair et se nourrissent l'une et l'autre. Les frontières créées, ainsi que les valeurs estimées, vont induire des pratiques langagières qui à leur tour vont permettre de contester, confirmer ou nuancer ces frontières et ces valeurs. Ce sont principalement les pratiques d'apprentissage d'une langue, la langue d'accueil dans mes données (1.4) et de transmission d'une langue d'origine (1.5) qui retiendront mon attention.

## 1.2 Création de frontières

Dans une approche critique telle que revendiquée ici, les idéologies langagières opèrent, créent, renforcent ou nuancent la différenciation sociale. Elles permettent de renforcer un ordre établi ou de le remettre en cause en accentuant ou minimisant des différences, en rendant visibles ou invisibles certaines frontières entre des groupes (des pays, des classes sociales, des genres, ...). Gal et Irvine (1995) proposent trois processus au travers desquels les idéologies langagières

---

<sup>13</sup> « Dominant ideologies can be doxic, that is, unspoken assumptions on which ordinary people as well as elites build social action and interpret the meaning of acts and events without question. However, when there is conflict over language status and use, aspects of language ideologies rise to conscious reflection and are expressed in more explicit and contentious discursive representations of language. Both implicit language ideologies and explicit discursive forms are significant and will be addressed in this study » (Woolard, 2016, p. 7).

<sup>14</sup> « There is no view from nowhere, no gaze that is not positioned » (Irvine et Gal, 2000, p. 36).

opèrent : l'icônisation, la récursivité fractale et l'effacement. Je vais commencer par décrire ces processus, puis je discuterai leur implication dans la création de frontières.

« *L'icônisation* est le fait de transformer le lien entre une caractéristique linguistique et l'image sociale associée. Des caractéristiques linguistiques qui indexent des groupes sociaux ou des activités deviennent des représentations iconiques de ceux-ci, comme si la caractéristique linguistique décrite était inhérente à la nature ou à l'essence de ce groupe social »<sup>15</sup> (Irvine et Gal, 2000, p. 37) (traduction personnelle). Comme Cameron (1995) le constate, le discours public sur la langue permet ainsi souvent d'exprimer des peurs, des croyances ou des désirs qui ne sont pas directement en lien avec la langue, mais plutôt avec des questions politiques, sociales ou morales et qui ne pourraient pas être abordées directement dans un discours public. On pourrait parler ici de la fonction métonymique du discours sur les langues.

Woolard et Schieffelin (1994) font également le constat d'une discrimination d'un groupe, basée sur la langue, jugée comme acceptable et compréhensible, alors que le correspondant racial ou ethnique ne le serait pas. Il est par exemple relativement courant de dire, même en public, qu'une langue n'est pas belle, ou encore, très peu structurée (sans grammaire), comme s'il s'agissait d'une évidence partagée. Énoncer cela permet indirectement de dire quelque chose de dévalorisant au sujet des personnes qui parlent cette langue, mais dévaloriser ainsi un groupe de personnes ne serait pas publiquement acceptable. La nature du lien entre une structure sociale (un groupe par exemple) et une caractéristique linguistique dépend du contexte socio-historique. Jaffe (2008, p. 518) affirme que « ces connexions ne sont donc pas « naturelles ». Néanmoins, l'expérience – la pratique répétitive – tend à « naturaliser » ces liens. » Cette naturalisation d'un lien, par sa répétition notamment, peut expliquer le fait que ce lien n'est plus remis en question. Il devient une évidence non discutable, parfois même non conscientisée. Jaffe 2008 (p. 518) rajoute cependant, que « malgré le côté conservateur de ce processus « d'icônisation », il faut insister sur son dynamisme et, donc, étudier comment, dans des circonstances spécifiques, des idéologies linguistiques circulent dans une société, devenant soit hégémoniques, soit contestées ou modifiées ». Cotelli Kureth (2015) a montré comment, à un moment donné dans l'histoire suisse, des arguments linguistiques et culturels ont été utilisés

---

<sup>15</sup> « Iconization involves a transformation of the sign relationship between linguistic features (or varieties) and the social images with which they are linked. Linguistic features that index social groups or activities appear to be iconic representations of them, as if a linguistic feature somehow depicted or displayed a social group's inherent nature or essence » (Irvine et Gal, 2000, p. 37).

politiquement pour justifier l'autonomie du Jura au sein du canton de Berne<sup>16</sup>. Je reviendrai dans le chapitre suivant sur la mobilisation des idéologies langagières pour différencier les habitants des différentes régions linguistiques suisses. Les propos de Dürrenmatt, écrivain suisse germanophone, dénoncent de manière caustique ce processus d'icônisation :

« *Un des préjugés de la Suisse française consiste à croire que le Suisse allemand parle une langue primitive ; cette idée toute faite engendre la fiction que la Romandie se situe à un niveau culturel supérieur.* »

(Friedrich Dürrenmatt, « Notes personnelles sur un problème de langage », *Gazette de Lausanne*, 26 août 1967, p. 21 ; cité par Cotelli Kureth, 2015).

Le processus d'*icônisation* permet de décrire des caractéristiques linguistiques pour en déduire les caractéristiques des locuteurs et locutrices des langues décrites, puis d'effacer des différences qui n'entreraient pas dans la délimitation choisie des groupes. Cela se produit en disant par exemple : cette langue est x, donc ceux qui la parlent sont x. Telle personne parle cette langue x, mais elle n'est pas x. C'est donc qu'elle n'appartient pas vraiment au groupe de personnes qui parlent x. Je décrirai plus loin ce processus d'effacement. Cela me permet déjà de préciser que ces trois processus n'agissent pas de façon linéaire, mais peuvent agir en parallèle ou isolément. Les processus discursifs qui visent à délimiter les groupes afin de préserver les stéréotypes ont par ailleurs été étudiés par Oesch-Serra et Py (1997). Cette recherche-ci s'ancre toutefois davantage dans les travaux d'Irvine et de Gal ou de Woolard qui s'intéressent à la différenciation sociale rendue possible par des discours sur les langues et non spécifiquement aux procédés énonciatifs.

Le deuxième processus décrit est la *récurtivité fractale*. « Celle-ci implique la projection d'une opposition, saillante à un certain niveau du lien, à un autre niveau. Par exemple, des oppositions intragroupes peuvent être projetées à l'extérieur, vers des relations intergroupes, ou vice-versa » (traduction personnelle) (Irvine et Gal, 2000, p. 38)<sup>17</sup>. Littéralement, la récurtivité est d'après le Larousse « une propriété que possède une règle ou un élément constituant de pouvoir se

---

<sup>16</sup> Le Jura francophone est une région de Suisse romande qui s'est séparée du canton de Berne (germanophone) et a été reconnue comme autonome en 1979. Le Jura est ainsi le 26<sup>ème</sup> canton à entrer dans la Confédération helvétique.

<sup>17</sup> « Fractal recursivity involves the projection of an opposition, salient at some level of relationship, onto some other level. For example, intragroup oppositions might be projected outward onto intergroup relations, or vice versa » (Irvine et Gal, 2000, p. 38).

répéter de manière théoriquement indéfinie ». Issue des mathématiques, la notion de « fractal » signifie que malgré un changement d'échelle, la structure reste identique. Appliquée aux idéologies langagières, je comprends la notion de récursivité fractale comme suit : une différence entre deux groupes sociaux, différence basée sur la langue par exemple, peut se retrouver, se répéter (« récursivité ») à une autre échelle (fractale), à l'intérieur d'un même groupe social, pour marquer un autre type de différence.

Quant à *l'effacement*, « c'est le processus par lequel l'idéologie, en simplifiant le terrain sociolinguistique, rend certaines personnes ou activités (ou phénomènes sociolinguistiques) invisibles. Des faits qui sont en contradiction avec le système idéologique sont soit non remarqués, soit mis de côté » (traduction personnelle) (Irvine et Gal, 2000, p. 38)<sup>18</sup>. Del Valle (2015) précise que la « visibilité ou l'invisibilité ne sont jamais inhérentes à une configuration linguistique particulière, mais le résultat d'une intervention humaine complexe et intéressée dans la construction du monde visible »<sup>19</sup> (traduction personnelle). Prenons un exemple pour illustrer cet effacement. En Suisse, jusqu'en l'an 2000, un recensement de la totalité de la population avait lieu tous les dix ans. Ces recensements, menés par l'Office Fédéral des Statistiques (OFS), comptabilisaient également les langues de la population, mais une seule langue pouvait être indiquée comme langue principale. Indirectement, cela a contribué à accentuer la force de la langue dominante dans les régions linguistiques respectives (le français en Suisse francophone, l'italien en Suisse italophone), rendant invisible la très probable coexistence de plusieurs langues pour un même individu et dans une même région. Je reviendrai sur le paysage linguistique suisse dans le deuxième chapitre (2.4.1). À la suite de del Valle, je considère la visibilité ou l'invisibilité comme une réalité dynamique, changeant en fonction de la situation.

En s'intéressant aux processus qui permettent la différenciation, Irvine et Gal (2000) mettent l'accent sur ce qui permet de définir une identité, un soi, par opposition à l'« autre » imaginé. Selon ces auteures, cet autre est souvent vu et construit comme homogène, en effaçant des caractéristiques qui contrediraient cette homogénéité. Irvine et Gal insistent sur le rôle de la langue dans cette différenciation entre soi et les autres, entre un groupe et un autre. Afin de

---

<sup>18</sup> « Erasure is the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. Facts that are inconsistent with the ideological scheme either go unnoticed or get explained away» (Irvine et Gal, 2000, p. 38).

<sup>19</sup> «Visibility and invisibility are not inherent conditions of a particular linguistic configuration but the result of complex and interested human intervention in the constitution of the visible world» (del Valle, 2015, p. 283).

marquer ces différences entre des groupes, et de ce fait les frontières entre ces groupes, il s'agit non seulement de construire l'homogénéité de l'autre groupe, mais également l'homogénéité à l'intérieur de son propre groupe. Cette homogénéisation s'appuie notamment sur les processus décrits ci-dessus et est illustrée, par exemple, avec l'avènement des États-nations.

Dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'Europe voit la montée en puissance des États-nations. Dans le courant du romantisme allemand, Herder (1744 - 1803) va construire la langue comme le trésor du peuple (*das Volk*), comme le fondement de l'identité du peuple qui forme la nation<sup>20</sup> (Bauman et Briggs, 2003). Herder explique la différenciation des langues par la nécessité des groupes d'humains qui s'agrandissent, d'occuper davantage d'espace et donc de se distancer les uns des autres, comme le feraient les animaux. Les langues ont ainsi à cette époque été construites comme un élément naturel : elles apparaissent comme analysables tels des éléments de la nature (classifiables, catégorisables, reflétant un ordre sous-jacent) et ce hors du contrôle de la volonté des humains (voir également à ce sujet, Woolard et Schieffelin, 1994). Dans cette vision, le lien entre la langue et le peuple dépasse la volonté humaine, il est essentialisé. Par le processus d'icônisation, une langue, non seulement caractérise un groupe ou une personne, mais le ou la définit dans ce qu'il ou elle est. C'est une idéologie d'authenticité linguistique qui soutient qu'« une variété de langue est enracinée et exprime directement l'essence d'une communauté ou d'un locuteur <sup>21</sup>» (traduction personnelle) (Woolard, 2016, p. 7). Jaffe (2008, p. 521) a également montré la manière dont la pensée nationaliste européenne « postule un lien « essentiel » et « primordial » entre langue et identité collective » et la façon dont cela a été vécu en Corse « à la fois d'une façon positive (intégration par la voie du français) et négative (exclusion culturelle par rapport au corse) ».

Irvine et Gal (2000) soutiennent que cette vision a encore des implications de nos jours notamment en anthropologie, lorsque par exemple les communautés étudiées sont considérées de fait comme monolingues. C'est l'idéologie du monolinguisme qui postule qu'un peuple, qu'une collectivité est forcément monolingue. Cette idéologie est également fortement à l'œuvre dans la construction de l'État-nation. Bauman et Briggs (2003) ont montré que pour Locke et Herder, une communauté politique et l'intérêt national requièrent, pour assurer leur

---

<sup>20</sup> « Indeed, in Herder's conception, it is the possession of its own distinctive language that constitutes the touchstone of a people or Volk, the sine qua non of its national identity and spirit» (Bauman et Briggs, 2003, p. 169).

<sup>21</sup> « (...) an ideology of authenticity, which holds that a language variety is rooted in and directly expresses the essential nature of a community or a speaker (...) » (Woolard, 2016, p. 7).

cohésion politique, une seule langue<sup>22</sup>. Il s'agit dès lors d'homogénéiser le groupe à l'intérieur de la nation et cela se fait en partie par un processus d'effacement de la diversité linguistique. McLaughlin et Heller (2011, p. 258) rappellent que « de manière générale, l'unilinguisme social et individuel est construit comme l'état normal, le bilinguisme comme la chose aberrante à expliquer et à corriger ; et cet unilinguisme est ancré dans le sol et le sang, dans l'idéologie de l'État-nation ». Les langues ont ainsi joué un rôle important dans la construction des frontières entre nations.

Heller et Duchêne (2012) relèvent que les mouvements anticoloniaux ou indépendantistes font généralement appel à la même logique d'État-nation (une entité politique formée de personnes qui se considèrent comme liées, appartenant à un même groupe), plutôt que de remettre en cause cette idéologie. La langue, considérée comme une justification de frontières entre des groupes de personnes, est invoquée pour revendiquer un nouvel État. Cet exemple constitue par ailleurs une illustration du processus de récursivité décrit plus haut, puisqu'un élément, ici la langue, censé permettre de définir, qui fait partie d'une nation ou non, est réutilisé par un groupe de cette nation, donc à une échelle plus petite, pour affirmer que ce groupe ne peut pas faire partie de cette grande nation, mais est légitime pour justement s'en séparer. L'exemple de la création du canton du Jura (cité en p.17 et développé en p. 62) illustre ce processus. Toutefois, tous les mouvements indépendantistes ne construisent pas forcément la langue comme élément constitutif de la citoyenneté. Woolard (2016, p. 5) a ainsi montré la manière dont, dans le mouvement autonomiste catalan, « la mobilisation pour le droit à la souveraineté est présentée comme un projet inclusif, fondé sur une large base (transversal), civique plutôt qu'ethnique, non violent avec détermination et même dans une effervescence joyeuse de démocratie réelle »<sup>23</sup> (traduction personnelle). Ainsi ce mouvement recrute également des personnes issues de l'immigration parlant l'espagnol-castilien ou d'autres langues. La langue ne fonctionne pas dans ce cas-là comme un critère d'exclusion. Ce contre-exemple démontre l'aspect construit du lien idéologiquement présumé comme essentiel entre nation et langue.

---

<sup>22</sup> « In addition to legitimating structures of inequality in the public sphere, the language ideologies of Locke and Herder converge in denying the legitimacy of multiple voices and multiple languages in public discourse. Their respective visions of political community and national interest have in common a principled insistence on linguistic and discursive standardization and regimes of purification: social and political cohesion demand one language, one metadiscursive order, one voice » (Bauman et Briggs, 2003, p. 195).

<sup>23</sup> « The mobilization for the right to decide on sovereignty is presented by its proponents as an inclusive, broad-based (transversal), civic rather than ethnic, determinedly nonviolent, and even joyful effervescence of real democracy » (Woolard, 2016, p. 5).

Les frontières créent ainsi une démarcation entre les personnes incluses et exclues d'un groupe donné ou d'une situation donnée. En lien avec une idéologie d'authenticité, Woolard (2016, p. 24) rappelle que si « une variété locale indique une identité locale, par la même logique cela pose des limites aux étrangers » (traduction personnelle). Cela vaut pour des groupes qui se définissent par leur appartenance à un lieu ou à une région, mais cela vaut également pour l'appartenance à certaines sphères sociales. Comme le montre l'exemple de Jacquemet (1992) ci-dessous, la participation à certaines sphères de la société requiert la maîtrise de la variété de langue qui y est jugée légitime.

Dans son étude sur les témoignages des repentis de la mafia à Naples dans les années 1980, Jacquemet (1992) montre en effet comment le fait que certains témoins ne parviennent pas à utiliser uniquement l'italien standard au tribunal est utilisé contre eux par la défense. La règle est que l'italien standard est la forme légitime utilisée au tribunal. L'écart à cette règle est utilisé par la défense comme un moyen pour décrédibiliser le témoin et donc le témoignage. On pourrait penser que déroger à la règle de l'utilisation de l'italien standard priverait de fait le témoin de légitimité. Mais, dans cette situation, le juge, figure d'autorité, acceptera le témoignage, malgré l'écart à la norme, montrant ainsi que lui-même comprend le napolitain et que cette « différence » a sa place dans la cour de justice napolitaine. Cet exemple illustre qu'au niveau individuel, l'appartenance à un groupe dépend à la fois de ses désirs propres, de sa façon de se définir soi-même, que du groupe qui accepte ou non cet individu en son sein.

Bourdieu (1977) parle de membre légitime d'un groupe. Est considéré comme locuteur légitime « une personne qui convient : par opposition à l'imposteur [...] [il] a la compétence légitime d'énoncer un discours légitime [...] adressé à des destinataires légitimes formulé dans les formes phonologiques et syntaxiques légitimes [...] sauf quand il appartient à la définition légitime du producteur légitime de transgresser ces normes » (Bourdieu, 1977, p. 21). Dans l'exemple de Jacquemet (1992), le témoin ne s'exprime pas dans les formes phonologiques et syntaxiques légitimes, ce qui pousse la défense à essayer de le récuser.

Le fait de ne pas parler de la façon qui serait attendue ou, dans les situations de plurilinguisme, dans la langue attendue dans un contexte donné, peut créer de l'insécurité pour la personne qui s'exprime. Pour Labov (1976), cette insécurité est très liée à la position sociale et caractérise principalement « la petite bourgeoisie », c'est-à-dire la classe qui se trouve en ascension sociale et qui connaît en partie les codes des classes sociales supérieures, mais ne les maîtrise pas

totale. Boudreau, Dubois et D'Entremont (2008, p. 148) précisent que « c'est en étant conscients d'une norme légitime, ressentie comme prestigieuse, que les dominés sont les plus susceptibles de « buter » dans leurs performances linguistiques, et ce, indépendamment de leurs compétences linguistiques réelles (...) ». Les personnes qui maîtrisent le discours légitime peuvent d'ailleurs, par un discours normatif, faire remarquer à l'autre que sa façon de parler ne correspond pas à la norme attendue. Berrendonner (1982, p. 83) a montré en quoi un discours normatif est une idéologie, c'est-à-dire un *discours sur* qui « offre à ses destinataires des "idées" qui, s'ordonnant en argumentations et prescriptions, semblent déterminées par la nécessité d'instaurer chez ces derniers des pratiques (langagières) concrètes, matérielles. (...) Sa fonction est de dire : " Eh, vous, là-bas, dites ceci, ne dites pas cela " ». Ce discours marque ainsi une frontière et une relation de pouvoir entre ceux qui connaissent les normes et les maîtrisent et ceux qui se font interpeler pour « non-respect » de ces normes. Cette relation de pouvoir n'est toutefois pas explicite, puisque c'est au nom du respect implicite de la norme que la personne se fait interpeler<sup>24</sup>.

Je reviendrai dans le chapitre suivant sur la valeur attribuée aux différentes façons de parler, mais relevons déjà que dans l'univers francophone l'idéologie du standard (Lodge, 1993) est très forte et c'est à cet univers que les participantes à notre étude vont être confrontées. « Il est tout à fait courant pour les francophones de réagir à des formes argotiques ou régionales comme à quelque chose qui est étranger à la langue. « Ce n'est pas du français, ça, c'est de l'argot » (Lodge, 1993, p. 14). On parle d'*idéologie* du standard, car d'un point de vue linguistique, les différentes variétés d'une même langue ou les différentes langues se valent. Le fait d'en considérer une comme relevant de la norme, du standard, est une construction, généralement en faveur de la variété ou de la langue du groupe socialement dominant. Ce même processus de mise en avant d'un « standard » est à l'œuvre lorsque l'on évoque un « accent ». Gasquet-Cyrus (2012, p. 237) affirme que « dire à quelqu'un qu'il a un accent, c'est non seulement le renvoyer à une altérité, mais également à un rapport normatif et hiérarchique implicite, puisque s'il a un accent, c'est par rapport à quelqu'un (l'interlocuteur) qui n'en aurait pas... ». Il cite un intervenant québécois qui, complimenté sur son accent, saisit la discrimination et rétorque : « pour un accent il faut être deux ». Ainsi, parler avec ou sans accent aux yeux d'un autre peut être vu comme signe d'exclusion ou d'inclusion dans une communauté. Candea, Planchenault

---

<sup>24</sup> « Le DN (discours normatif), comme l'idéologie en général, est un discours qui induit la méconnaissance de sa propre visée d'assujettissement. Il ne dit jamais, ou presque, « je suis prescriptif », ou « je prétends exercer sur vous - et votre parler- un pouvoir légitime » (Berrendonner, 1982, p. 84).

et Trimaille (2019, pp. 2-3) remettent en cause la catégorie même de l'accent en termes phonétiques et proposent de l'envisager en termes « d'appartenance et d'affiliation, d'allégeance et de loyauté (à une communauté géographique ou à un groupe social) (...ou encore) d'authenticité et de légitimité ».

La langue ou les registres de langues peuvent donc jouer un rôle important dans les critères d'auto- ou d'hétérocategorisation. Sacks (1989) s'est intéressé aux conversations entre personnes et notamment aux premiers moments souvent très ritualisés et composés de questions telles que : d'où venez-vous ? Quelle est votre profession ? etc. Il montre que les catégories invoquées (origine, profession, etc.) font partie d'un dispositif et que certaines s'excluent ou n'ont de sens qu'en référence à d'autres. Dans mes données par exemple, la catégorie « suisse allemand » prend généralement son sens en relation avec la catégorie « suisse romand ». En Suisse, ces deux catégories, souvent invoquées, font partie d'un dispositif qui permet de catégoriser et de classer la population. Sacks (1989) définit les catégories par trois caractéristiques. Premièrement, elles permettent de classer une population. Deuxièmement, elles permettent d'inférer des caractéristiques liées aux membres d'une catégorie. Troisièmement, chaque membre est considéré comme représentatif de cette catégorie, c'est-à-dire qu'il possède les caractéristiques attribuées à cette catégorie. Sacks (1989) appelle ce dispositif, le *Membership Inference-rich Representative Device* (M.I.R. Device). Dans la conversation, individuellement, les membres d'une catégorie peuvent se distancier des caractéristiques associées à une catégorie dont ils feraient partie en mentionnant la catégorie (« Je suis xxx,...) tout en précisant qu'une caractéristique particulière ne s'applique pas à eux (mais je ne suis pas yyy »). De la même façon, les membres d'une catégorie peuvent, dans le discours, accepter ou non quelqu'un dans la catégorie dont ils font partie. Individuellement ou collectivement, un dispositif peut donc être contesté ou renforcé dans une interaction donnée. D'après Fernandez Vavrik (2018, p. 101) : « dans l'espace interactionnel la catégorisation a quelque chose d'inattendu, parfois de gênant ». D'après l'auteur, il ne s'agit pas d'un « attribut » de la personne, mais d'une façon d'organiser la situation.

Mondada (1999) insiste également sur des catégorisations toujours situées dont l'objectif est de rendre intelligible le monde environnant. Ainsi, en étudiant les situations d'acquisition d'une langue en interaction, elle affirme (p. 25) que « pour les participants à une interaction qui comporte, d'un point de vue extérieur, une « langue étrangère », les descriptions catégorielles possibles sont innombrables. Elles comportent des collections variées, qui peuvent rendre

pertinent ou non le caractère « étranger » de la scène, liées à des droits et obligations particuliers, définies au sein d'activités en contexte. Outre l'inventaire des catégories possibles, se pose donc la question des procédures de pertinentisation des catégories sélectionnées ». Par divers exemples, Mondada illustre le fait qu'une catégorisation peut par exemple être activée (« nous » versus « vous »), sans être forcément thématisée et reprise par l'interlocuteur (qui dans l'exemple donné par l'auteure poursuit avec « on »). L'exemple 1, issu de mes données, illustre ce « nous » versus « ils », non thématisé en tant que tel.

*Exemple 1 : focus group n°1 (998-1000)<sup>25</sup>*

Anna: et mais moi je disais « mais eh stop ! les autres ils ont aussi en:vie de pouvoir parler avec vous pendant la pause-café.» « oh non ! c'est tellement DUR de parler le bon allemand tout le temps ! » j-disais « mais c'est quand même notre BA:se ! même si le suisse allemand et l'allemand c'est DEUX langues. mais c'est quand même des langues SŒURS ! » mais. je trouve que les suisses allemands ont une peine FOLLE à parler *hochdeutsch*.

Brigitte: mhm mhm

Ursula: ouais mais j- crois que ça dépend aussi de où ils viennent hein!

Anna affirme que l'allemand standard (appelé ici le bon allemand) est *notre* base (à nous les Suisses allemands ou aux femmes du focus group), puis elle se distancie en affirmant que *les* Suisses allemands ont beaucoup de peine à parler l'allemand standard. Ursula reprend en poursuivant avec « ils », pronom qui maintient la distance. De fait, la catégorisation « suisse allemand » est thématisée par Anna en s'incluant dans la catégorie, puis elle s'en distancie. L'appartenance ou non à la catégorie n'est pas thématisée en tant que telle.

La catégorisation, ou pour reprendre les termes des anthropologues linguistes cités plus haut, la différenciation, permet d'organiser le monde, de se situer dans le monde en marquant des appartenances et des différences. Ainsi dans une approche constructiviste et située de l'identité, Piller (2002) a étudié des couples bilingues anglais-français et a montré quels types d'idéologies langagières ces couples convoquaient en fonction de la situation et de l'enjeu sous-jacent, soit pour minimiser soit pour maximiser des différences. Elle a par exemple relevé aussi bien la présence de discours romantiques de type « l'amour surpasse tout... » pour effacer les

---

<sup>25</sup> Conventions de transcription (conventions complètes en annexe 9.8) : (.) petite pause ; (..) pause un peu plus longue mais < à 2 sec ; : allongement de syllabe ; .intonation descendante, ? intonation montante ; MAJ : accentuation.

différences, que des discours qui marquent l'appartenance nationale pour maximiser ces mêmes différences. La notion de « citoyen du monde » est également souvent avancée par les couples participant à sa recherche, et ce pour faire face à des appartenances nationales à première vue jugées incompatibles. Les idéologies, en tant que discours sur les langues, sont convoquées dans des situations concrètes, au sein d'un couple par exemple, et y sont renforcées, contestées et nuancées. Zeiter (2018) s'est également intéressée aux couples « à plusieurs langues » et plus précisément à l'appropriation d'une langue, considérée ici comme « un effet collatéral et contextuel de la vie et non comme un but en soi ». J'y reviendrai plus loin dans le chapitre sur les pratiques d'apprentissage.

Pour mon étude, j'ai recherché des femmes qui ont grandi en Suisse alémanique et vivent actuellement dans une ville de Suisse romande (francophone). En définissant ainsi les caractéristiques des participantes que je recherche, j'énonce des catégories, contribuant ainsi probablement à renforcer certaines frontières (femmes, Suisse alémanique versus Suisse romande – catégorie qui n'est pas énoncée, mais qui fait partie du dispositif). La description du paysage linguistique suisse fera l'objet du sous-chapitre 4 dans le deuxième chapitre (2.4), mais je souligne d'ores et déjà que les femmes avec lesquelles j'ai mené des entretiens (la méthodologie fera l'objet du chapitre trois) ont franchi une frontière linguistique. Elles vont ainsi confronter leurs discours et croyances sur les langues, sur leur apprentissage du français et sur la transmission des langues, à leurs propres expériences racontées dans un contexte de recherche, ainsi qu'aux discours en vigueur dans les milieux qu'elles vont fréquenter en Suisse romande.

Les discours sur les langues permettent donc de différencier, de catégoriser, c'est-à-dire notamment de définir, par la création de frontières (que celles-ci soient matérialisées ou symboliques), qui appartient à un groupe ou qui n'y appartient pas. Dans le sous-chapitre suivant, nous verrons que ces processus de différenciation s'accompagnent souvent de processus d'attribution de valeurs aux langues et donc indirectement de hiérarchisations entre les personnes ou les groupes de personnes qui parlent ces langues.

### **1.3 Processus d'attribution de valeurs aux langues**

Les langues constituent un capital symbolique (Bourdieu, 1977), dont la valeur est déterminée par un marché, une situation. La valeur attribuée à une langue n'est pas dépendante des

caractéristiques propres de la langue, mais des relations de pouvoir entre les locuteurs et locutrices des différentes langues. Bourdieu (1977, pp. 22-23) décrit ce capital linguistique symbolique en ces termes : « Il découle de la définition élargie de la compétence qu'une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent, c'est-à-dire le pouvoir et l'autorité dans les rapports de force économiques et culturels des détenteurs de la compétence correspondante... les linguistes ont raison de dire que toutes les langues se valent linguistiquement : ils ont tort de croire qu'elles se valent socialement. » Ainsi le locuteur légitime va reconnaître ou ne pas reconnaître certaines caractéristiques, certains marqueurs. Hymes (1981), dans ses travaux des années 1970, introduit le concept de compétence de communication et affirme que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social » (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1991, p. 53). Parler de façon compétente implique non seulement de savoir comment parler, mais également de savoir quand et où parler de quelle manière. Ce qui est jugé correct est relié au pouvoir symbolique du locuteur.

Selon Bourdieu (1977), dans un système donné, la langue revêt ainsi une valeur symbolique très fortement dépendante de la valeur sociale de la personne qui parle cette langue. Or, comme le rappellent Heller et Duchêne (2012), avec l'expansion du capitalisme, les États-nations ont besoin de créer un marché unifié et délimité ainsi que de disposer d'une main-d'œuvre<sup>26</sup>. L'attribution de valeurs aux langues constitue un moyen puissant pour créer de la différenciation avec les personnes extérieures à la nation (les colonisés par exemple) et avec certains groupes à l'intérieur de la nation, jugés « inférieurs », justifiant ainsi leur nonaccès au pouvoir économique et politique, voire leur exploitation. Parallèlement, appartenir à la nation, être citoyen d'une nation, est vu comme une source de fierté (fierté de sa langue, fierté de son « identité » culturelle par exemple). Dans leur ouvrage « *Pride and Profit* », Duchêne et Heller (2012) ont rassemblé des textes de chercheurs et chercheuses qui illustrent le fait qu'au discours de fierté qui marque la valeur symbolique des langues est venu s'ajouter, en parallèle à la globalisation de l'économie, un discours de profit qui marque une possible plus-value économique d'une langue. La langue est construite comme objet de fierté, doté de valeur symbolique, mais aussi, comme source de valeur économique. Les deux processus de *valuation*

---

<sup>26</sup> « The construction of a national market depended on the reorganization of populations and boundaries, and their inscription into a common process despite obvious internal differences » (Heller et Duchêne, 2012, p. 4).  
« If you don't speak the language of the nation, and speak it properly, you show that you lack the ability to reason and to strength to prevail that citizenship requires ; you therefore can't claim access to political and economical power » (Heller et Duchêne, 2012, p. 5).

(symbolique et économique) peuvent avoir lieu simultanément et être le lieu de tensions. Ainsi Violette (2015), dans son étude sur les immigrants francophones en Acadie (francophone) au Canada, montre la tension entre l'intérêt des immigrants francophones pour l'Acadie et l'intérêt de la communauté francophone d'Acadie. Les premiers voient dans le bilinguisme français-anglais de la région, une plus-value, en raison de l'apprentissage de l'anglais ainsi facilité. Les seconds, accueillent des immigrants francophones dans le but d'assurer un avenir au groupe des francophones au sein d'une région bilingue. « Des idéologies divergentes de la langue traduisent ainsi des luttes symboliques autour de ce qui est considéré comme *légitime*, *authentique* et *désirable* à l'intérieur de cadres définis en termes de *communauté*, *culture* et *nation* » (Violette, 2015, p. 116).

Heller et Duchêne (2012) montrent l'existence de discours qui valorisent la langue comme capital symbolique et de discours qui valorisent la langue comme capital économique. Mais cela ne signifie pas que tout capital linguistique symbolique soit convertible en capital économique. Comme nous le verrons notamment dans nos données, l'attente de gain économique peut conduire certaines personnes à apprendre une langue. Norton et Toohey (2011) proposent le terme d'investissement pour rendre compte de l'engagement d'une personne dans l'apprentissage d'une langue, investissement qui est compris en lien avec le contexte social et les possibilités structurelles. Norton se démarque ainsi des courants en acquisition du langage qui relient la réussite de l'apprentissage principalement à des qualités individuelles, telle que la motivation par exemple. À la suite de Norton et Toohey (2011), Duchêne (2016) reprend le terme d'investissement langagier et y ajoute une analyse du contexte en termes d'économie politique, c'est-à-dire en introduisant dans l'analyse les notions de production, d'accès et de distribution des ressources matérielles et symboliques. La distribution des ressources est dépendante des relations de pouvoir et des contraintes liées aux différentes positions sociales à l'intérieur d'un système. Les intérêts des différents individus et leur investissement peuvent ainsi varier dans une même situation. Duchêne (2016) démontre, dans une étude de cas d'un demandeur d'emploi dans un office régional de placement en Suisse, comment la logique d'investissement du demandeur d'emploi est confrontée à la logique d'investissement de l'office de placement. Si l'idéologie langagière sous-jacente est similaire, à savoir connaître les langues permet de trouver du travail, les conséquences pour les deux parties sont différentes. Cette divergence entre des envies personnelles de formation et les possibilités structurelles offertes par la société est saillante également dans mes données. En effet, bien que la connaissance des langues soit jugée comme importante dans le discours

officiel suisse, de par leur orientation dans certaines filières de formation, une partie des femmes que j'ai interviewées n'ont pas eu l'opportunité d'apprendre le français à l'école, bien qu'elles l'aient désiré.

Les idéologies langagières peuvent induire le désir de s'approprier une nouvelle langue ou encore de transmettre une langue à ses enfants. Dans les deux sous-chapitres qui suivent, j'aborderai, en lien avec les idéologies langagières, ces pratiques d'apprentissage et de transmission.

## **1.4 Pratiques d'apprentissage de la langue d'accueil**

Comme nous l'avons vu, les idéologies langagières permettent la création, l'actualisation ou encore la dissolution de frontières. Ces frontières démarquent les personnes du dedans, les personnes qui font partie d'un groupe social ainsi déterminé par les idéologies langagières, de celles du dehors, les personnes qui sont exclues de ce même groupe social. Norton et Toohey (2011) affirment qu'apprendre une langue peut ainsi relever de l'envie d'appartenir à une communauté linguistique. Or, ces auteures soulignent que dans une approche de l'apprentissage des langues et de l'identité qui tient compte de la position sociale de l'apprenant·e, les opportunités de pratiques et d'apprentissage vont être variables, et pas exclusivement dépendantes de l'apprenant·e lui/elle-même (motivation, caractéristiques personnelles telles que l'inhibition etc.), mais bien également des conditions sociales qui peuvent être inéquitables, ainsi que de l'espace-temps. Ces conditions peuvent en effet varier pour une même personne. Jeanneret (2010, p. 28) relie ainsi la participation sociale et l'appropriation langagière : « (...) s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières. » Considérer l'appropriation langagière comme la construction de la capacité à participer aux pratiques sociales, c'est mettre l'accent sur la socialisation langagière et cette socialisation augmente les opportunités d'interaction et donc d'apprentissage. Bourdieu (1977, p. 18) affirme que « la compétence pratique est acquise en situation, dans la pratique : ce qui est acquis, c'est, inséparablement, la maîtrise pratique du langage et la maîtrise pratique des situations, qui permettent de produire le discours adéquat dans une situation déterminée. » L'adéquation de ce qui est dit dans une situation donnée est intrinsèquement liée à la forme reconnue comme adéquate, légitime, dans cette situation.

La configuration des ressources langagières va se développer également grâce aux retours des interlocuteurs et des interlocutrices. De Pietro, Matthey et Py (2004) décrivent, dans les échanges entre un·e apprenant·e et un·e expert·e, des *séquences potentiellement acquisitionnelles* qui sont des séquences définies comme particulièrement favorables à l'apprentissage. Toutefois, la participation à elle seule ne garantit pas ces opportunités d'apprentissage. Cela fait dire à ces mêmes auteur·e·s que « certains apprenants acquièrent la langue d'accueil *grâce* à l'entourage alors que d'autres le font *en dépit* de celui-ci » (p. 84). La participation aux activités sociales comme élément favorisant l'apprentissage des langues reste néanmoins un argument avancé par des agences de placement de travail volontaire. Ces agences proposent de travailler gratuitement en échange de l'immersion dans un environnement linguistique différent (Schedel, 2019).

Le désir d'appartenir à une communauté linguistique ou d'afficher son appartenance à une communauté linguistique va lui aussi varier en fonction de la situation (des lieux, des personnes en présence, des enjeux de communications, etc.). L'appartenance à une communauté dépend donc de la position sociale de l'apprenant·e, des conditions dont il ou elle bénéficie, mais également de son désir, de sa capacité à modifier son accès aux ressources d'apprentissage. Piller et Takahashi (2006) insistent également sur la construction sociale du désir d'apprendre une langue (en l'occurrence l'anglais) et sur le succès de cet apprentissage qui dépend non seulement de facteurs internes (telle que la motivation), mais également des possibilités externes.

Dans son étude sur des couples bilingues allemand-anglais, Piller (2011) décrit au travers de nombreux exemples comment une langue désirable peut rendre celui qui la parle désirable et comment le désir d'apprendre une langue, *language desire*, peut de ce fait se lier au désir amoureux. Elle insiste également sur le fait que ces désirs individuels sont structurés par les discours de désirabilité en circulation dans un contexte donné : « In this view, individual's desires and expressions thereof are structured by the discourses of desires and the values, beliefs and practices circulating in a given context » (p. 55). Ainsi, socialement, certaines langues et donc certains locuteurs sont davantage désirables que d'autres. Takahashi (2013) a également étudié la façon dont, chez des apprenantes japonaises de l'anglais, le désir d'apprendre l'anglais est étroitement lié au désir de l'occident et au désir de nouer une relation amoureuse avec un homme blanc anglophone. Elle a mené des entretiens sur une période de 4 ans, avec principalement 5 femmes japonaises, venues à Sydney pour apprendre l'anglais. Celles-ci

considèrent que socialiser avec des hommes blancs australiens est une des clés de l'apprentissage de l'anglais. Mais, selon cette auteure, ce discours peut se modifier au gré des expériences parfois négatives où ces jeunes femmes se retrouvent infériorisées en tant que femmes asiatiques et mauvaises locutrices de l'anglais<sup>27</sup>. Dans les discours des participant·e·s à la recherche de Piller (2011) sur les couples bilingues, le fait de s'engager dans une relation amoureuse avec une personne qui parle la langue en train d'être apprise est également considéré comme facilitant son apprentissage<sup>28</sup>.

Certaines participantes à mon étude parlent également avec malice de l'avantage d'avoir un « professeur privé » et de l'accès à la communauté que cela donne de fait. Ainsi Silvia précise qu'avec son nom francophone suisse, elle a été intégrée immédiatement en Suisse romande :

*Exemple 2 : Silvia (14-16)*<sup>29</sup>

depuis le début oui (.) il est vrai que quand on est arrivé quand je suis arrivée en 64 ici (.) la reconnaissance des des suisses romands envers moi était (.) passait par la par le français, par par (.) une rapide acqu-, connaissance de pas trop *l'accent suisse allemand n'est-ce pas ?* (dit avec l'accent). donc c'était ça qui faisait qu'on était intégré et aussi aussi évidemment par le mariage parce que comme XXX est un (.) un nom romand donc nous avons toujours parlé euh français mon mari et moi.

Cette appartenance dépend toutefois également de la communauté elle-même qui peut reconnaître un membre comme légitime ou non (voir Bourdieu, 1977, cité plus haut). La connaissance d'une langue constitue parfois un critère d'appartenance et c'est un élément souvent invoqué actuellement dans les pratiques d'accès à la citoyenneté. Les discours actuels sur l'immigration en Europe accordent en effet un rôle central à la maîtrise de la langue de la région d'accueil. En Suisse par exemple, depuis janvier 2018, le droit fédéral exige des candidats à la citoyenneté suisse, des compétences écrites de niveau A2 et des compétences

---

<sup>27</sup> « For instance, Y. and E. expressed a reduced desire to associate with white Australians as a result of being negatively positioned as deficient English speakers and submissive Japanese women, neither of which identities fitted their own subjectivities » (Takahashi, 2013, p. 146).

<sup>28</sup> « Consequently, it does not come as a surprise that forming a romantic relationship is often seen as a convenient way in (« mastering a second language») » (Piller, 2011, p. 58).

<sup>29</sup> Étant donné que mon analyse porte sur le contenu, j'ai fait le choix, lorsque les propos d'une participante étaient entrecoupés uniquement par des phatiques de ma part (mhm, oui, ...), de regrouper les tours de parole en un texte continu. Dans cet exemple précis, le tour de parole 15, est constitué d'un mhm de ma part, après le « n'est-ce pas ? » de Silvia. De manière volontaire, l'oralité des propos reste très présente à la lecture des transcriptions. Celles-ci ont été faites au plus près de ce qui a été dit.

orales de niveau B1 (niveaux décrits par le Cadre européen commun de référence des langues<sup>30</sup>). Or, de nombreux·ses chercheurs et chercheuses démontrent que la participation facilite grandement l'apprentissage de la langue (Hambye et Romainville, 2015) et que la maîtrise de la langue ne garantit pas la participation. La notion de citoyenneté est fortement liée à l'idée d'État-nation. Comme décrit précédemment, l'État-nation crée une frontière en délimitant les personnes de l'intérieur, citoyens de la nation, et ceux de l'extérieur, étrangers à la nation. Se questionner sur l'intégration des personnes étrangères et sur les conditions d'accès à la citoyenneté d'une nation (par la langue notamment), c'est parallèlement renforcer cette frontière (Favell, 2015). L'intégration d'un « autre » implique en effet la création de cet « autre » différent.

En lien avec les processus d'attribution de valeurs aux langues, les pratiques d'apprentissage peuvent également être induites par la volonté d'acquérir un capital symbolique éventuellement convertible en capital économique. C'est d'ailleurs un discours mis en avant de façon très explicite par certaines écoles de langues (Duchêne, 2016). La langue y est alors vue comme un atout sur le marché du travail et un moyen d'augmenter son revenu. Les femmes participant à ma recherche ont souhaité apprendre le français.

Cette même attribution de valeur à une langue peut influencer non seulement l'apprentissage, mais également la transmission ou la non-transmission d'une langue familiale différente de la langue du contexte courant. La thématique de la transmission du suisse allemand à leurs enfants a été systématiquement soulevée par les participantes à mon étude.

## **1.5 Pratiques de transmission de la langue d'origine**

Dans un contexte où plusieurs langues sont présentes dans la famille, soit parce que les deux parents ne parlent pas la même langue, soit parce que la langue de l'environnement ne correspond pas à celle des parents, les parents décident de la langue ou des langues qu'ils vont parler avec leur enfant. Les croyances des parents au sujet des langues, du bilinguisme, ainsi que les espoirs qu'ils nourrissent pour leurs enfants, sont autant de facteurs qui vont peser sur leur choix. Matthey (2019) identifie la famille comme à la fois un lieu de socialisation première qui va permettre l'acquisition du langage et comme espace de projection du futur. Dans son

---

<sup>30</sup> <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home> (consulté le 2.1.2019).

étude sur des couples bilingues allemand – français, Piller (2011) montre que le désir d'apprendre une langue se mue, au sein des couples qu'elle a interviewés, en désir d'élever des enfants bilingues<sup>31</sup>. Les premières justifications données en faveur d'une éducation bilingue sont d'ordre fonctionnel (« The doors of Europe will be open to them »). Toutefois, les discours des parents révèlent également une idéologie sous-jacente selon laquelle seules les personnes natives dans une langue peuvent être considérées comme de « vrais bilingues ». Par conséquent, permettre à leurs enfants de grandir dans deux langues (contrairement à ce qu'eux-mêmes ont expérimenté selon l'étude de Piller, 2002), c'est aussi espérer assurer à leurs enfants de devenir des membres légitimes des deux communautés concernées. Forts de ce désir d'éducation bilingue dans deux langues de prestige, les couples interviewés racontent qu'ils se trouvent confrontés aux attitudes négatives envers une éducation bilingue (Piller, 2002; Tabouret-Keller, 2011). La transmission apparaît dès lors comme une pratique où des idéologies concurrentes s'opposent concrètement (par exemple : la connaissance de plusieurs langues, et notamment de langues très valorisées comme l'anglais et l'allemand, est utile dans la vie professionnelle versus un enfant qui apprend deux langues en même temps n'en saura suffisamment aucune des deux).

Ce discours, qui accorde davantage de légitimité aux natifs et aux natives d'une langue donnée qu'aux personnes qui parlent cette même langue, mais l'ont apprise plus tardivement, rejoint l'idéologie de l'authenticité linguistique décrite précédemment (Woolard, 2016). La langue parlée au sein du foyer revêt dès lors de l'importance non seulement pour les familles et les individus, mais également pour la collectivité. D'après McLaughlin et Heller (2011, p. 271), « l'idéologie du monolinguisme et de la pureté culturelle est ancrée dans les discours universitaires et politiques visant à l'établissement des frontières des États-nations modernes. Cette idéologie repose sur une conception biologique hétéronormative de la construction des genres dans la reproduction des cultures, des nations, des identités ». C'est au sein de la famille que les individus deviennent membres d'une communauté. McLaughlin et Heller (2011) ont analysé le rapport entre la langue, la nation et le genre au sein de la francophonie canadienne. Elles ont montré (p. 270) que « (...) le concept de base de la nation organique persiste, et avec lui la cause de l'avancement d'une collectivité qui se reproduit par l'intermédiaire de la socialisation langagière au sein d'une famille hétérosexuée, et où la mère reste source de ... la

---

<sup>31</sup> « From language desire to the desire to raise bilingual children » (Piller, 2011, p. 62).

langue maternelle ». Elles ont ainsi montré la manière dont les pratiques de transmission familiale sont imprégnées des discours collectifs sur ces pratiques.

Lorsqu'il y a une réflexion, au sein des familles, sur les langues à transmettre à l'enfant et sur les moyens mis en place pour y parvenir, on peut parler de politique linguistique familiale (Deprez, 1995; King, Fogle et Logan-Terry, 2008) en référence aux politiques linguistiques mises en place par des États. King, Fogle et Logan-Terry (2008, p. 907) définissent une politique linguistique familiale comme « une planification explicite et déclarée en relation avec l'utilisation de la langue parmi les membres de la famille<sup>32</sup> » (traduction personnelle). Les auteures, dans leur revue de littérature, mentionnent les facteurs qui vont influencer la transmission. Elles nomment le rôle de l'environnement, l'âge des enfants (en lien avec la langue de la scolarisation) et l'importance de la transmission intergénérationnelle, tout en relevant qu'aucun de ces facteurs n'est déterminant à lui seul. Les auteures proposent alors de s'intéresser davantage aux acteurs et actrices de la transmission, aux comportements, aux conditions qui facilitent ou qui freinent la transmission, ainsi qu'aux moyens et aux processus de prise de décision.

La valeur attribuée à la langue est un des facteurs qui peut freiner ou favoriser la transmission. Matthey et Fibbi (2010) insistent sur le processus conduisant à la minorisation d'une langue (plutôt que sur une constatation statique d'une langue jugée minoritaire) et prônent ainsi l'utilisation du terme langue minorisée plutôt que minoritaire. Ce processus de minorisation peut être le fait de politique linguistique familiale (par choix, une langue n'est plus parlée dans la famille), mais aussi la conséquence du régime sociolinguistique d'un pays. Elles relèvent ainsi que par son statut non standardisé, les dialectes suisses alémaniques sont minorisés par rapport à l'allemand standard en Suisse.

Schüpbach (2009) a spécifiquement étudié la transmission du suisse allemand au sein de familles installées en Australie depuis plusieurs décennies, familles où le suisse allemand se perd très vite, parfois même lors de la première génération, et ne perdure qu'exceptionnellement au-delà de la deuxième génération. La multiplicité des dialectes et le statut non standardisé du dialecte sont invoqués par les personnes interviewées comme des facteurs rendant la

---

<sup>32</sup> « Family language policy can be defined as explicit and overt planning in relation to language use within the home among family members » (King, Fogle et Logan-Terry, 2008, p. 907).

transmission plus difficile. La transmission d'une langue non standardisée semble présenter une difficulté plus importante que celle d'une langue standardisée. La valorisation des langues joue donc un rôle important dans la transmission. Dans son étude sur l'analyse des interactions familiales entre trois générations dans la région italienne de Vénétie, Ghimenton (2010) montre par ailleurs que le choix de la langue dans les interactions quotidiennes peut remplir une fonction pragmatique : la mère utilise le dialecte avec son fils lorsqu'elle veut spécialement attirer l'attention de celui-ci, alors que leur langue habituelle de communication est l'italien standard. Lindenfeld et Varro (2008) montrent toutefois qu'au-delà du statut, les opportunités de pouvoir utiliser la langue héritée jouent également un rôle fondamental dans la transmission intergénérationnelle. Ainsi, des immigrants américains en France auront davantage l'occasion d'utiliser l'anglais en France que des immigrants français auront l'occasion d'utiliser le français aux États-Unis.

## 2. Le contexte suisse des années 1950 à nos jours

L'approche choisie pour cette étude considère l'historicité comme centrale pour qui veut comprendre le rôle des idéologies langagières sur le terrain spécifique de la migration interne en Suisse. Il s'agit de connaître en profondeur le contexte dans lequel évoluent les femmes qui racontent leur parcours de migration, c'est-à-dire le contexte suisse de 1950 à nos jours. Au travers des idéologies langagières, c'est une lecture de l'histoire sociale de la migration interne de jeunes femmes suisses alémaniques vers la Suisse romande que je me propose de faire. Cette analyse est menée dans une approche qualitative, décrite dans le troisième chapitre, sur la base des récits de leur vécu en lien avec leurs langues. L'approche choisie me permet de questionner des discours communs sur diverses thématiques en lien avec les langues telles que les relations entre Suisses alémaniques et Suisses romands, l'apport présumé de la connaissance des langues, ainsi que sur les liens entre connaissance des langues et participation à la société. Ces discours apparaissent parfois comme figés et souvent peu conscientisés, ce qui traduit précisément leur caractère idéologique. Cette étude permet de les rendre visibles, de comprendre dans une approche critique, ce qu'ils permettent de justifier, de reproduire ou de contester dans le fonctionnement de la Suisse des années concernées. Comprendre le sens donné aux discours sur les langues implique donc une bonne connaissance du terrain où ces discours circulent.

Après quelques éléments géographiques sur la Suisse, je décrirai en premier lieu les caractéristiques principales de la situation politique suisse (2.1), puis le contexte économique (2.2), suivi du contexte social et en particulier de l'évolution du statut des femmes (2.3). Je terminerai ce tableau de la Suisse contemporaine, par la question linguistique, la Suisse définie comme pays multilingue (2.4).

La Suisse est un petit pays, d'une superficie de 41'285 km<sup>2</sup>, situé géographiquement au cœur de l'Europe. Elle est passée de 4'668'000 résidents permanents en 1950 à 8'544'500 en 2018 (données de l'Office Fédéral de la Statistique, OFS<sup>33</sup>). Elle se caractérise notamment par sa

---

33 Site de l'OFS, consulté le 21 janvier 2020.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/effectif-evolution/population.html>

stabilité politique. Très conservatrice dans la période de l'entre-deux-guerres, rétablissant des contacts diplomatiques avec ses voisins alliés et avec l'Allemagne après la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, elle maintient aujourd'hui encore un savant équilibre politique entre les forces politiques en présence, les régions rurales et urbaines, ainsi qu'entre les régions linguistiques. Je commencerai par décrire quelques-unes des caractéristiques politiques, et notamment le puissant conservatisme, qui me semblent pertinentes pour donner du sens aux récits des participantes à cette étude.

## 2.1 Le contexte politique

Contrairement aux pays voisins, la Suisse n'a pas subi la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale. Bien que ses habitants aient vécu les incertitudes liées à une éventuelle invasion par l'Allemagne, la mobilisation d'une partie de ses hommes durant en moyenne 800 jours par soldat, ainsi que des privations (Walter, 2016), très peu de personnes ont perdu la vie et les infrastructures sont restées intactes. Tout au long de la guerre, le pays a maintenu des relations commerciales et financières aussi bien avec l'Allemagne, qui était déjà le principal partenaire de la Suisse avant la guerre, qu'avec les Alliés. De plus sa monnaie, le franc suisse, a servi de monnaie refuge. Au sortir de la guerre, son image auprès des Alliés et de l'URSS est négative et c'est au prix d'importants efforts diplomatiques que les relations seront rétablies (Walter, 2016). L'anticommunisme est marqué, avec à son apogée, 900'000 personnes fichées<sup>34</sup> (Bradley, 2014; Holenstein, Kury et Schulz, 2018) par le ministère public fédéral pour leurs sympathies ou engagements politiques (Walter, 2016) ; de manière générale, les forces de gauche sont très fortement assimilées au communisme.

D'après Walter (2016, p. 482), les antagonismes politiques tendent toutefois à se réduire dans la période de l'après-guerre. « Les réformistes bon teint du Parti socialiste et des organisations syndicales sont nettement intégrés, comme le démontre leur participation régulière au gouvernement à partir de 1959. » Dans les années 1950, la répartition des forces politiques est la suivante : 40% des sièges pour la droite traditionnelle, 29% pour la gauche et 31% pour le centre. Puis, dès 1979, deux nouvelles forces politiques se développent, le parti écologiste et l'UDC (Union démocratique du centre), parti populiste de droite, voire d'extrême-droite. Le parlement est élu proportionnellement et, malgré une polarisation des positions politiques dans

---

<sup>34</sup> « L'affaire des fiches » éclatera au grand jour dans les années 1989-1990.

les années 2000, Walter (2016, p. 482) souligne que « ...le positionnement dans l'éventail idéologique demeure un enjeu plutôt rhétorique, dans la mesure où le système suisse, basé sur la concordance, refuse de toute manière l'alternance pour rechercher l'intégration des forces ». La recherche du compromis « helvétique » permet à la Suisse de jouir d'une grande stabilité et continuité politiques, teintées toutefois parfois de lenteur dans cette recherche de compromis. La participation des femmes à la vie politique avec l'introduction du suffrage féminin ne sera effective qu'en 1971 au niveau fédéral. J'y reviendrai dans le chapitre sur le contexte social et le statut des femmes (sous-chapitre 2.3).

Trois échelons structurent la politique suisse : les communes, les cantons et la Confédération. Les cantons, au nombre de 26, sont souverains tant que leur souveraineté n'est pas limitée par la Constitution fédérale (article 3 de la Constitution fédérale<sup>35</sup>) et par le principe de subsidiarité affirmé dans l'article 5 de la Constitution fédérale. Ce principe veut que l'action politique soit prise en charge par le niveau le plus bas possible et qu'il n'y ait recours aux niveaux plus élevés que lorsque cela est nécessaire. Les cantons jouissent donc d'une grande autonomie, ce qui explique en partie des différences, qui peuvent être aussi bien politiques, économiques, sociales que linguistiques. Voici quelques exemples de différences notables entre certaines régions rurales (les régions de montagne par exemple) et les centres urbains tels que Genève, Lausanne, Bâle, Berne et Zurich. L'accès aux soins médicaux est jugé en moyenne assez bon en Suisse (Levy, 2010). « Dans le canton urbain de Bâle-Ville, il y avait en 2006, un médecin praticien pour 263 habitants (556 en 1977) ; dans le canton rural de Nidwald, il n'y a en avait par contre qu'un pour 875 habitants (1380 en 1990) » (Levy, 2010, p. 45). Une différence de développement des possibilités de formation, surtout aux niveaux intermédiaires, peut également être observée, surtout dès les années 1970. Ce développement, qui a permis aux filles de rattraper leur retard scolaire sur les garçons, ne s'est fait que plus tardivement dans les régions rurales, seulement à partir de la 2<sup>ème</sup> moitié du 20<sup>ème</sup> siècle (Levy, 2010). Nous y reviendrons dans le sous-chapitre consacré à la formation des femmes (2.3.1), mais il me semble important de pointer ici cette différence importante qui peut exister en Suisse selon les cantons. Un autre exemple de déclin, qui par définition, touche davantage les régions rurales est l'agriculture. En parallèle de l'essor économique dont je parle dans le sous-chapitre qui suit (2.2.1), l'agriculture connaît en effet une baisse importante du nombre d'exploitations (100'000

---

<sup>35</sup> Constitution fédérale du 18 avril 1999, état le 1er janvier 2018 (consultable sur le site de l'administration fédérale : [www.admin.ch](http://www.admin.ch))

exploitations en moins entre 1940 et 1980 (Church et Head, 2013). La mobilité interne au pays s'accroît. En 1970, seul 60% de la population vit encore dans son canton d'origine (94% en 1850) et ces déplacements se font eux aussi au détriment des régions de montagne en direction des centres (Kreis, 2013).

## **2.2 Le contexte économique**

Après la seconde guerre mondiale et jusqu'aux chocs pétroliers des années 1970, l'Europe connaît une ère de prospérité et d'essor économique. À la différence des pays qui l'entourent, les infrastructures de la Suisse sont intactes et permettent ainsi un rapide accroissement du produit national brut (Dirlewanger et Jost, 2010). Je commencerai par détailler la conjoncture économique de la Suisse des années 1950 à nos jours (2.2.1). Je préciserai également la spécificité économique de la région de Neuchâtel, région où prend place cette étude. Je décrirai ensuite le fait qu'en lien avec l'expansion économique, la Suisse (re)devient pays d'immigration (2.2.2)<sup>36</sup>.

### **2.2.1 La conjoncture économique : les Trente Glorieuses et les crashes pétroliers**

La période d'expansion économique (1945-1975), appelée aussi « les Trente Glorieuses » (Fourastié, 1979, cité par Dirlewanger et Jost, 2010), se manifeste par exemple par le plein emploi en Suisse et par le début des vacances payées (Walter, 2016). Les participantes à cette étude confirment que trouver du travail, le quitter et en trouver un autre est extrêmement facile dans ces années-là. Certaines cherchent même un travail à deux et trouvent comme souhaité, deux emplois dans une même entreprise. Une société de consommation se met en place avec une amélioration importante du confort ménager notamment grâce à la machine à laver le linge, au réfrigérateur, à la télévision et à l'augmentation du nombre de voitures par ménage, etc. (Walter, 2016).

La démographie suit et la Suisse, comme de nombreux pays industrialisés au sortir de la guerre, connaît un baby-boom, c'est-à-dire une « augmentation temporaire de la natalité, suite à une reprise de la fécondité » (Monnier, 2007). Un taux maximum est atteint en 1964 avec 2.9

---

<sup>36</sup> Une première phase d'immigration, liée à l'expansion industrielle textile, des machines et chimique, a déjà eu lieu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, début du XX<sup>e</sup> siècle (D'Amato, 2008).

enfants par femme (Walter, 2016). Le canton de Neuchâtel, canton où sont maintenant installées les participantes à cette étude, augmente également sa population par l'arrivée de main-d'œuvre étrangère (Barrelet, 2011). En comparaison nationale, le canton de Neuchâtel est marqué par un secteur secondaire important (encore 37% en 2001, contre 28% en Suisse), secteur dominé par l'horlogerie et la bijouterie qui occupent la moitié des actifs (Barrelet, 2011).

Canton très industriel, Neuchâtel subira fortement les conséquences du premier, puis du deuxième choc pétrolier (1973, 1979). De nombreuses entreprises ferment (la fabrique de machine à tricoter *Dubied*, par exemple), d'autres (dont la fabrique de chocolats *Suchard* ou encore la société d'assurance *La Neuchâteloise*) sont rachetées par des grands groupes suisses et internationaux (Barrelet, 2011). Suite à cette récession, le taux de chômage de Neuchâtel sera l'un des plus élevés en Suisse durant 30 ans. La population recule, et au niveau du revenu, en 2002, « Neuchâtel se classe au 18<sup>e</sup> rang des cantons » (sur 26) (Barrelet, 2011, p. 121).

### **2.2.2 Le besoin de main d'œuvre et l'immigration**

L'essor économique d'après-guerre nécessite de nombreux travailleurs. Afin de répondre au besoin de main-d'œuvre de l'industrie, la Suisse signe des accords de recrutement avec l'Italie (1948) et avec l'Espagne (1961) (Piguet, 2013). Le pays connaît alors un afflux migratoire très important et les étrangers en Suisse de 1950 à 1970 sont alors principalement italiens : ils représentent encore plus de la moitié des étrangers en 1970. À titre de comparaison, 20% viennent d'Allemagne, de France et d'Autriche et 10% d'Espagne (D'Amato, 2008). En parallèle, il y a en Suisse une montée de la xénophobie avec notamment des initiatives populaires du nom d'un politicien, Schwarzenbach, initiatives qui visent la lutte contre ce qui est vécu par certains comme la « surpopulation étrangère » (*Überfremdung* en allemand) (Piguet, 2013; Walter, 2016). Suite aux crash pétroliers, les contrats de la main-d'œuvre « saisonnière » ne seront pas renouvelés (Degen, 2011) et les personnes touchées n'entreront de ce fait pas dans les statistiques du chômage (Walter, 2016), mais concrètement de nombreuses personnes perdent leur emploi.

Dès les années 1980, l'économie suisse connaît à nouveau un besoin important de main-d'œuvre. Les travailleurs, souvent peu qualifiés, viennent alors principalement de l'ex-Yougoslavie et du Portugal (Piguet, 2013). Les motifs d'immigration ont longtemps été majoritairement liés au travail et le nombre de personnes immigrées régulé par des contingents

déterminés en fonction des besoins de l'économie. Dès les années 1990, suite aux pressions internationales qui demandent à la Suisse d'accepter le regroupement familial, au contexte de libre circulation des personnes en Europe<sup>37</sup>, puis dès les années 2000 aux situations de guerre, les raisons qui motivent la migration, ainsi que la diversité des origines géographiques des migrants, augmentent fortement (Piguet, 2013).

En 2016<sup>38</sup>, selon l'Office Fédéral de la Statistique suisse (OFS)<sup>39</sup>, la population résidante en Suisse âgée de 15 ans et plus se répartit de la manière suivante : la population non issue de la migration représente 62.2% et la population issue de la migration, 36.8 %. Telle que définie par l'OFS, la population issue de la migration comprend « des personnes de nationalité étrangère ou naturalisées – à l'exception de celles nées en Suisse et dont les deux parents sont nés en Suisse – ainsi que les Suisses à la naissance dont les deux parents sont nés à l'étranger ». Parmi cette population, on trouve dans la première génération 71% d'étrangers et 29% de Suisses (des personnes naturalisées et quelques personnes Suisses nées à l'étranger de parents nés à l'étranger). Les étrangers de cette première génération sont en grande majorité (à 49%) des personnes de l'Union européenne (28 États, dont par ordre d'importance majoritairement l'Italie, l'Allemagne, le Portugal, la France) ou de l'AELE<sup>40</sup>. Les ressortissants d'autres pays européens (dont l'Espagne) représentent au total 11.6% et les ressortissants d'autres pays du monde 10.2%.

Aujourd'hui, la Suisse est donc « un grand pays d'immigration à l'image du Canada ou de l'Australie, loin devant tous les autres pays européens » (Piguet, 2013, p. 9) puisque plus d'un tiers des personnes résidentes vient d'un « ailleurs » plus ou moins lointain, quelle que soit leur citoyenneté (suisse ou étrangère). Piguet précise (p.9) que « seules les économies pétrolières peu peuplées du Golfe, les pays accueillant des vagues de réfugiés comme la Jordanie ou la Palestine ou encore ayant une politique d'immigration basée sur des critères religieux comme Israël comptent plus de résidents nés hors de leurs frontières ». En 2010, la Suisse figure ainsi

---

<sup>37</sup> Accord entre la Confédération suisse et la communauté européenne et ses États membres, accord entré en vigueur en juin 2002 et s'accordant sur la libre circulation des personnes, qui permet notamment aux personnes actives de s'installer en Suisse pour y travailler comme salarié ou comme indépendant (article du droit international 0.142.112.681, disponible sur le site internet de la Confédération suisse : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19994648/index.html>).

<sup>38</sup> Je me réfère aux statistiques de l'année 2016, les entretiens ont eu lieu en 2014 et les focus groups en 2015.

<sup>39</sup> Page consultée le 6 janvier 2018 : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>.

<sup>40</sup> L'AELE (Association européenne de libre échange) : la Suisse, l'Islande, la Norvège et le Lichtenstein.

au 12<sup>ème</sup> rang des États ayant le pourcentage le plus élevé d’immigrants (les immigrants étant définis comme les personnes nées à l’étranger) (Piguet, 2013). Une participante à ma recherche témoigne de cette évolution des flux migratoires :

*Exemple 3 :           Therese<sup>41</sup> (1546-1548)*

ouais (.) mais c’est quand même très multi hein neuchâtel. maintenant. par rapport à y a trente ans (..) quarante ans presque ouais c’est: c’est devenu très très très j sais pas si ils ont encore le sentiment maintenant euh: vraiment que c’est la suisse allemande qui est: un peu prédateur maintenant je: je sais pas. tellement y a de différentes langues à neuchâtel.

Et de ce fait, comme je le montrerai dans le sous-chapitre sur la Suisse comme pays multilingue (2.4), les langues présentes sur le territoire sont effectivement bien plus nombreuses et plus diversifiées actuellement que ce n’était le cas dans les années 1960.

## **2.3 Le contexte social et le statut des femmes**

En lien avec l’essor économique de la Suisse, les conditions de vie s’améliorent sensiblement et ce pour une grande partie de la population (Church et Head, 2013). Le pouvoir d’achat augmente, une société de consommation se met en place et des assurances sociales sont créées : l’assurance vieillesse et survivants (l’AVS) est instaurée en 1946, l’assurance chômage en 1951, rendue obligatoire dès 1977 (Degen, 2002) et l’assurance invalidité (l’AI) en 1961 (Skenderovic et Späti, 2012). Comme dans le reste de l’Europe la société se sécularise et des personnes sortent explicitement des églises officielles. Des mouvements sociaux de contestation des institutions établies naissent, mouvements qui aboutiront aux événements de mai 68 (Skenderovic et Späti, 2012). À Locarno, petite ville du canton italoophone du Tessin, l’école normale (école qui forme les enseignants) voit la naissance d’un mouvement étudiantin qui se bat pour un enseignement davantage en phase avec la société et moins autoritaire. L’occupation de l’école normale à Locarno lance le mouvement en Suisse. La lutte contre le système bourgeois en place concerne également les inégalités hommes-femmes et, toujours à Locarno, en mars 1968, les gymnasiennes obtiennent le droit de porter des pantalons à l’école. Qu’en est-il du statut des femmes en Suisse depuis les années 1950 à nos jours ? Je commencerai par décrire leurs possibilités de formations de 1950 à nos jours (2.3.1). Les

---

<sup>41</sup> Avec intérêt et amusement, j’ai choisi les pseudonymes des participantes en prenant des prénoms classés parmi les 10 prénoms les plus fréquemment attribués, en Suisse, l’année de naissance de la participante concernée. J’ai conservé l’écriture allemande (sans accents pour Therese et Melanie).

femmes participant à mon étude décident de partir en Suisse romande pour apprendre le français. Or, apprendre une langue est un acte de formation et comme le montrent mes analyses, plusieurs d'entre elles n'ont en effet pas pu apprendre le français à l'école, ou trop peu, et souhaitent pouvoir le faire. Me pencher sur les possibilités de formation me permettra par la suite de mieux comprendre dans quel réseau d'opportunités de formation s'insère le fait d'aller apprendre le français en Suisse romande. Je m'intéresserai ensuite à l'insertion des femmes sur le marché du travail en Suisse (2.3.2) et terminerai ce chapitre par une description du statut légal et social des femmes en Suisse (2.3.3). Les possibilités de formation et d'insertion sur le marché du travail vont de pair avec le statut légal et social. Ainsi tout acte de formation ou le fait de travailler peut également être un acte d'émancipation.

### **2.3.1 L'éducation et la formation**

La façon dont une société éduque et forme les enfants, puis les jeunes, se fonde sur ce que la société juge pertinent de leur apprendre pour qu'ils intègrent son fonctionnement et trouvent une place en son sein. Les représentations de ce qui est pertinent, et pour qui, varient dans le temps (et dans l'espace). Ainsi, au cours des siècles, l'accès à la formation s'est démocratisé et en Suisse, l'école obligatoire pour tous a été introduite dans les années 1830. Dès lors, l'État, par l'intermédiaire de l'école, offre des possibilités de formation à ses membres. Or ses attentes ont longtemps été différentes en fonction notamment du genre, avec des possibilités de formation et des contenus de formation différents pour les filles et les garçons (Sutter, 2001). Ces inégalités ont perduré durant une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle, notamment pour l'école secondaire (Krampl, Picco et Thivend, 2017). En Suisse, c'est en 1981, que l'égalité dans l'instruction a été inscrite dans la Constitution fédérale, garantissant l'égalité dans la famille, l'instruction et le travail<sup>42</sup>. Il est cependant à relever que l'éducation et la formation ont aussi de tout temps été prises en charge par les familles. Ainsi, Krampl, Picco et Thivend (2017) rappellent que les lieux et les modes d'apprentissage d'une même personne mêlent souvent des formes institutionnalisées et informelles, publiques et domestiques. Comme décrit dans le sous-chapitre 2.4.5 sur le *Welschlandaufenthalt* (séjour en Suisse romande), l'apprentissage des langues relève souvent précisément de plusieurs formes d'apprentissage.

---

<sup>42</sup> Constitution fédérale suisse, article 8, al. 3 : « L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale ».

Je commencerai par quelques mots sur le système éducatif suisse actuel et ses degrés de formation. Puis, je décrirai brièvement comment le taux d'obtention des titres a évolué des années 1950 à nos jours et me centrerai ensuite sur les filles et les jeunes femmes dans le système de formation, en pointant les inégalités en termes de contenu de formation. Le système éducatif suisse différencie trois degrés de formation : l'école obligatoire, le degré secondaire II et le degré tertiaire (CSRE, 2018). Le tableau 1, en page suivante, donne une vision d'ensemble de ces degrés de formation.

Le niveau primaire (huit années de scolarisation, en principe dès l'âge de 4 ans) et le niveau secondaire I (trois années scolaires) constituent le premier degré, à savoir la scolarité obligatoire. Celle-ci est du ressort des cantons, ce qui peut parfois donner lieu à des différences intercantionales importantes (dans quelques cantons, l'entrée à l'école à 4 ans n'est pas obligatoire). La majorité des élèves (95%) suivent l'enseignement de base en fréquentant une école publique gratuite.

Le degré secondaire II comporte les écoles de culture générale, la formation professionnelle initiale (effectuée en entreprise, accompagnée de cours dans les écoles professionnelles, ou effectuée à plein temps dans les écoles professionnelles), ainsi que les écoles qui conduisent à la maturité suisse<sup>43</sup> (correspondant au baccalauréat en France). La maturité gymnasiale permet un accès direct aux hautes écoles universitaires et aux écoles polytechniques fédérales. La maturité professionnelle donne accès aux hautes écoles pédagogiques et spécialisées. Le système suisse se caractérise par une importante perméabilité des filières. Des passerelles de formation permettent par exemple aux titulaires d'une maturité professionnelle d'avoir accès aux hautes écoles universitaires et aux écoles polytechniques fédérales. En 2017, le taux d'obtention d'une maturité (gymnasiale ou professionnelle) est de 37.5% en Suisse<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> La maturité gymnasiale est effectuée en école et la maturité professionnelle est effectuée en parallèle ou à la suite d'une formation professionnelle initiale.

<sup>44</sup> Informations fournies sur le site de la CDIP (Conférence des directeurs d'instruction publique), page web sur le système éducatif suisse, mise à jour en mars 2017 et consultée le 30.5.2018. <http://www.cdip.ch/dyn/15421.php>.

Degré tertiaire	Hautes écoles universitaires, écoles polytechniques fédérales	Hautes écoles pédagogiques	Hautes écoles spécialisées	Écoles supérieures
Degré sec. II	Écoles de maturité gymnasiale	Écoles de culture générale	Formation professionnelle initiale (avec la possibilité de faire en parallèle une maturité professionnelle)	Formation professionnelle initiale (sans maturité professionnelle)
Degré sec. I	Degré secondaire I 3 années scolaires			
Degré primaire	Degré primaire (8 années scolaires) Dont deux ans d'école enfantine inclus dans la plupart des cantons			

*Tableau 1: vue d'ensemble des filières et des niveaux de formation en Suisse.*

*Repris en grande partie du rapport sur l'éducation en Suisse, rédigé par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE, 2018).*

Les hautes écoles (universitaires, pédagogiques et spécialisées), ainsi que la formation professionnelle supérieure (brevets fédéraux) forment le degré tertiaire. Actuellement (chiffres de mars 2017 donnés par la CDIP), le taux d'obtention d'un titre de niveau tertiaire est de 45% pour une classe d'âge, dont deux tiers des hautes écoles et un tiers de la formation professionnelle supérieure. Ce taux est supérieur au taux d'obtention de maturité, étant donné que les écoles supérieures, destinées généralement aux titulaires d'une formation professionnelle initiale, ne requièrent pas de maturité pour y accéder. De plus, les hautes écoles

universitaires admettent, dans certaines facultés, des candidat·e·s sous conditions (âge minimal de 25 ans requis à l'Université de Lausanne par exemple), et moyennant un examen interne.

Le niveau de formation atteint par la population a évolué depuis les années 50 comme le montre le tableau 2. L'enquête suisse sur la population active de 2017 (ESPA, OFS, 2018) permet de dresser ce tableau du niveau de formation de la population selon l'âge et le sexe. Ainsi, parmi les hommes de plus de 65 ans, 13.3% ont uniquement achevé l'école obligatoire, alors que ce sont 33.1% des femmes de plus de 65 ans. Dans la population des 25-34 ans, ce chiffre tombe à 8.4% pour les hommes et à 7.8% pour les femmes. En conséquence, nous constatons une double évolution : pour l'ensemble de la population le niveau de formation augmente et l'écart entre les hommes et les femmes se réduit considérablement. Il s'inverse même dans certaines filières du degré tertiaire (dans les hautes écoles).

Âge	Degré primaire et secondaire I		Degré secondaire II				Degré tertiaire			
	École obligatoire		Formation professionnelle		Formation générale		Formation professionnelle supérieure		Haute école	
	Hommes (H)	Femmes (F)	H	F	H	F	H	F	H	F
25-34	8.4	7.8	33.4	29.7	9.0	11.5	14.2	10.8	35.1	40.2
35-44	11	11.8	30.5	33.9	6.8	10.3	18.8	12.3	33	31.6
45-54	11.2	15.2	36.8	43.1	5.4	9.3	19.9	12.8	26.8	19.6
55-64	12.6	19.9	40.9	46.8	5.7	9.4	19.5	9.2	21.3	14.7
65+	13.3	33.1	44.5	46.4	4.6	8.1	18.8	4.8	18.8	7.6
25-64	10.8	13.6	35.3	38.3	6.7	10.1	18.1	11.4	29.1	26.5

Tableau 2 : niveau de formation de la population en 2017, selon le sexe, l'âge et la plus haute formation achevée. En pourcentage de la population résidante permanente âgée de 25 ans et plus.

Source : Enquête suisse de la population active (OFS, 2018).

Cette évolution est également constatée par Freire et Freymond (2016, p. 25) qui, dans un rapport publié par l'OFS, comparent, entre autres données, le niveau de formation de la population suisse de 1970, 1990 et 2010 et constatent : « Alors qu'en 1970, à peine 4% des femmes avaient un titre du degré tertiaire, aujourd'hui, c'est le cas de 22% d'entre elles. » Les

auteurs relèvent également une importante variabilité régionale : c'est dans les villes et à proximité de celles-ci que le niveau de formation est le plus élevé. Cette différence en fonction de la région se retrouve également dans l'accès à la formation des jeunes filles et jeunes hommes issus de couches sociales modestes qui, dans les communes rurales, restent peu nombreux à accéder au gymnase (qui permet ensuite l'accès aux universités). Falcon et Joye (2015) constatent également que si les 50 dernières années ont permis aux femmes d'améliorer leur accès à la formation, la fluidité sociale reste faible en Suisse et les inégalités sociales sont maintenues.

La commission fédérale pour les questions féminines<sup>45</sup> a publié en 2001 un rapport sur l'histoire de l'égalité en Suisse de 1848 à 2000, dont un chapitre est consacré à l'éducation des filles et à la mixité. Sutter (2001) y pointe deux thématiques qui ont régulièrement fait l'objet de débats, la mixité de l'enseignement et la question de l'enseignement ménager obligatoire. Le fait d'offrir un enseignement mixte ou non a une incidence directe sur l'offre de formation. Ainsi, à Brigue par exemple (région alémanique d'un canton bilingue catholique), l'enseignement postobligatoire pour les jeunes femmes consiste, jusque dans les années 1965-1966, après une école secondaire, en deux types de formation, l'une commerciale et l'autre pédagogique (pour devenir institutrice). Le gymnase, qui permet ensuite l'accès aux universités, est réservé dans cette petite ville aux jeunes hommes uniquement. Les jeunes femmes peuvent fréquenter un gymnase, à condition de quitter leur canton et de loger dans un internat, ce qui représente un coût supplémentaire pour la famille. Les premières diplômées dans les filières dites classiques du gymnase de cette ville terminent en 1971 (archives de l'école)<sup>46</sup>. Cet accès inégal aux filières de formation a un impact direct sur les choix. À l'instar des jeunes filles qui vivent à Brigue, Daniela y a aussi été confrontée dans sa région et le mentionne dans l'exemple 4 qui suit.

*Exemple 4 : Daniela (324-340)*

en fait quand quand moi j'étais euh: ((rires)) euh: encore en-à xxx(lieu) devant le choix de de profession. ou d'étude j'étais juste encore dans la génération où les filles avaient pas accès au:

---

<sup>45</sup> La Commission fédérale pour les questions féminines est une commission administrative extraparlamentaire permanente instituée par le Conseil fédéral. Elle est l'organe consultatif de la Confédération suisse pour toutes les questions spécifiquement féminines ou touchant à l'égalité entre hommes et femmes en Suisse (page de la confédération, consultée le 4 juin 2018 : <https://www.ekf.admin.ch/ekf/fr/home/la-cfqf/mandat.html>).

<sup>46</sup> Kollegium Spiritus Sanctus Brig, base de données sur les diplômé·e·s (« Ehemalige »). Recherche des premières diplômées dans les filières classiques (type A ou B). Quelques femmes terminent avant, intégrant en cours de route les filières commerciales (page consultée le 10 juillet 2019), suite à une formation commerciale. <https://www.spiritus.ch/de/kollegium/portrait/ehemalige>

au lycée. y- avait l'école euh de commerce ou l'école normale et: mais ça c'était ABsolument même pas envisagé. enfin. -fin c'était clair que c'était ces deux choses à la fin de l'école secondaire et (.) l'école euh: et moi je j'avais aucune idée. je savais juste que l'école euh: de commerce euh: ça sera: dans un bureau et avec et pis l'école avait des branches qui m'attiraient pas tellement. comme la sténo. -fin toutes ces cho:sés et pis à l'école normale y avait beaucoup de musique et et d-gy:m et pis: et pis voilà j- suis allée LÀ! mais: après euh j'avais en fait pas du tout envie d'être institutrice.

De fait, la mixité permet une plus grande accessibilité et la non-mixité crée ici une barrière dans l'accès à la formation. Sutter (2001, p. 9) précise que « dans les années 1970, les gymnases cantonaux s'ouvrent aux jeunes filles dans les cantons réformés (par exemple Zurich en 1976)<sup>47</sup>, alors que dans les nouvelles écoles secondaires, la mixité est introduite plutôt incidemment. Les anciennes écoles supérieures de jeunes filles sont maintenant intégrées dans le système cantonal secondaire. Dans les régions catholiques, la non-mixité reste la règle ».

Les inégalités existent également en termes de contenu puisqu'en 1979, l'enseignement ménager obligatoire engendre un surplus d'heures de cours pour les filles (200 heures supplémentaires en moyenne sur les 9 années d'école obligatoire) et ce en parallèle à un enseignement moins poussé en mathématiques et en sciences naturelles (un dixième d'heures en moins) (Sutter, 2001). Ces cours ménagers ont commencé à être introduits dans les années 1930. En 1956, ils sont obligatoires dans 12 cantons (sur les 25 de l'époque). Dans le canton de Berne un cours complémentaire obligatoire d'économie domestique pour les jeunes femmes de 16 à 20 ans perdure jusqu'en 1982. À cette date, le cours est rendu facultatif au niveau cantonal avec la possibilité, pour les communes du canton, de les rendre obligatoires à nouveau (Sutter, 2001). Ces différences sont plus marquées en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. Comme nous le verrons dans nos données, le fait de devoir se déplacer dans une autre région pour suivre un enseignement ou le fait de devoir effectuer ce cours complémentaire d'économie familiale influence les projets de formation des femmes participant à ma recherche.

L'inscription dans le cursus scolaire de cours ménagers obligatoires contribue ainsi à la construction de la différenciation des rôles en fonction du genre et rend explicite la future

---

<sup>47</sup> Je rajoute ici que la Chaux-de-Fonds, ville du canton de Neuchâtel, semble être exceptionnelle, puisque des jeunes filles ont pu y suivre le gymnase en 1914 déjà.

division genrée du travail telle qu'envisagée par une partie de la société dans la période de l'après-guerre en Suisse.

### 2.3.2 Les femmes et le travail rémunéré

La période de l'après-guerre permet à une partie importante de la population d'augmenter sensiblement son niveau de vie et d'aspirer ainsi à l'idéal familial bourgeois (en vogue dans les classes supérieures) où l'homme travaille à l'extérieur et la femme mariée s'occupe de l'intérieur (avec du personnel si possible) et de sa famille. En analysant les guides suisses à l'intention des ménagères, publiés en allemand entre 1945 et 1970, Mühlestein (2009) montre comment se construit une image de la femme qui s'épanouit pleinement en prenant en charge les tâches du ménage (facilitées par l'avènement de l'électroménager) et en s'occupant de ses enfants et de son mari. C'est le développement du métier de la femme au foyer (« *Hausfrau* ») et ce indépendamment de la classe sociale. Ce script de la bonne ménagère, bonne épouse et bonne mère développé dans les différents guides contient également des éléments sur la façon de se comporter verbalement avec son mari, en suggérant par exemple de ne pas lui poser trop de questions s'il est fatigué, etc. L'idée sous-jacente est une adaptation de l'épouse à son mari et à ses besoins. L'épouse ne peut par ailleurs exercer une activité rémunérée qu'avec l'accord de son mari (Bühler, Brun, Steinmann et Brulhardt, 2002). Gonik (2017) rappelle que le droit des femmes à travailler sans autorisation du mari est accepté en votation populaire en 1985 dans le cadre de la modification du droit du mariage.

Le modèle de répartition des tâches avec le travail rémunéré, à l'extérieur, pour les hommes et avec l'éducation des enfants et les tâches ménagères, à la maison, pour les femmes est, très marqué en Suisse et encore davantage en Suisse alémanique (Blattmann, 2010; Bühler et al., 2002). En 1970, près de trois quarts des couples vivent selon ce modèle familial bourgeois traditionnel (Bühler et al., 2002). Le travail des femmes ne cesse de diminuer après la première guerre mondiale et jusqu'au milieu des années 1970 (Blattmann, 2010).

Actuellement, selon l'Enquête suisse de la population active (ESPA, OFS, 2018), « six femmes qui exercent une activité professionnelle sur dix ont un emploi à temps partiel, contre seulement 1,7 hommes sur 10<sup>48</sup> ». Ce revenu est souvent considéré comme supplémentaire, additionnel,

---

<sup>48</sup> Page consultée le 9.6.2018. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/activite-professionnelle/travail-temps-partiel.html>.

comme le titre une étude du SECO (Secrétariat d'État à l'économie) intitulée : « Que reste-t-il à un ménage d'un revenu additionnel ? » (traduit de l'allemand<sup>49</sup>). Relevons également ici que les inégalités salariales demeurent importantes en Suisse. « À niveau de qualification égale, elles (les femmes) obtiennent des emplois à moindre statut et sont moins bien rémunérées que leurs homologues masculins. Une étude de l'OFS (2005) révèle ainsi un salaire brut moyen (en fonction du niveau des qualifications requises pour le poste de travail correspondant) équivalent pour les femmes à entre 76% et 82% du salaire masculin, et de plus grandes inégalités encore pour les femmes occupant les postes les plus qualifiés » (Felouzis et Goastellec, 2015, p. 240). D'après ces auteurs, la division genrée du travail au sein des familles constitue un des fondements de ces inégalités.

Comme ailleurs en Europe et dans la lignée des mouvements sociaux de 1968, des femmes et des hommes se sont mobilisé·e·s pour faire évoluer le statut légal et social des femmes en Suisse et ce malgré des réactions aux revendications féministes qui ont parfois été violentes (Skenderovic et Späti, 2012). Dans le sous-chapitre suivant, je présente quelques jalons de cette évolution des années 1950 à nos jours.

### **2.3.3 L'évolution du statut légal et social des femmes**

Comme on l'a vu, les lois garantissent aujourd'hui l'égalité entre les hommes et les femmes pour l'instruction, les droits civiques et le droit au travail. Cela est toutefois le résultat d'une évolution relativement récente. L'élément le plus marquant est probablement le suffrage féminin, qui n'est introduit en Suisse au niveau fédéral qu'en 1971. En 1959, deux tiers des votants l'avaient refusé, malgré l'acceptation des régions urbaines et de la Suisse romande (Bühler et al., 2002). Dans la foulée, la même année, les cantons romands de Vaud et de Neuchâtel l'avaient introduit au niveau cantonal (Walter, 2016). À l'inverse, le dernier canton suisse à accorder le droit de vote aux femmes au niveau cantonal le fera en 1990 suite à une injonction du tribunal fédéral. Le clivage urbain-rural est également mis en avant par Held et Levy (1975, p. 54), qui observent que « moins un canton est développé, plus la discrimination objective de la femme y est fortement ancrée. Elle est manifestement soutenue par les valeurs qui régissent la vie sociale dans ces contextes. »

---

<sup>49</sup> C. Knupfer, C. Knöpfel: « Wie viel bleibt einem Haushalt von einem zusätzlichen Erwerbseinkommen übrig ? »; Seco/BSV, 2005. Erhältlich unter [www.seco.admin.ch](http://www.seco.admin.ch)

Le système patriarcal est également visible dans le code civil suisse, qui jusqu'en 1985 désigne le mari comme « chef de famille » et lui accorde davantage de droits qu'à l'épouse. Bühler et al. (2002, p. 22) décrivent en effet qu'« ainsi l'époux avait, entre autres, le droit exclusif de disposer de la fortune de la femme apportée dans le mariage ; il fixait le domicile commun et avait le droit de refuser que la femme exerce une activité professionnelle en dehors du foyer familial. En cas de dissolution du mariage, la femme obtenait un tiers et le mari deux tiers des économies réalisées durant le mariage. » Ce sont à nouveau les régions rurales alémaniques qui ont lutté le plus fortement contre le nouveau droit matrimonial. Un autre exemple d'inégalité de droit, vécu par Sandra, l'une des participantes à mon étude, est le droit à l'exogamie pour un homme, alors que pour une femme suisse, épouser un homme de nationalité étrangère avait pour conséquence, jusqu'en 1978, la perte de la nationalité suisse<sup>50</sup>. C'est ainsi que les enfants de Sandra sont nés en Suisse avec un permis de séjour. Je relève que le fait qu'elle-même soit née suisse et parle deux langues nationales, le suisse allemand et le français, n'a eu que peu d'importance face au passeport du futur mari. Les langues parlées par cette femme, l'allemand et le français, deux langues nationales, n'ont pas eu d'incidence sur sa nationalité. Notons encore que dans les années 1950, le code civil français (article 223 et article 1428), permet également au mari de s'opposer à l'activité professionnelle de son épouse et de disposer de ses biens (Thébaud, 2010). Ce ne sont donc pas tant les inégalités qui surprennent à cette époque en Europe, mais leur persistance en Suisse. Qu'en est-il aujourd'hui ?

En 2017, dans le classement du World Economic Forum (WEF : The global gender gap 2017), la Suisse se situe à la 21<sup>e</sup> position en termes d'égalité homme-femme, notamment en raison de l'inégalité des salaires pour un même travail à qualifications égales et de la sous-représentation des femmes dans les organes politiques. Toujours selon le rapport du WEF, les différences en termes de formation, différences d'accès aux filières intermédiaires exposées plus haut (Levy, 2010), notamment dans les régions rurales, ont été aujourd'hui comblées. Il en va de même pour l'accès aux soins, qui est égalitaire. Ce 21<sup>e</sup> rang au classement mondial montre toutefois qu'il existe encore aujourd'hui (et a fortiori dans les années 1970), une certaine marginalisation des femmes dans la vie sociale, ce qui, étant donné par ailleurs la prospérité de la Suisse, reflète à mes yeux un puissant conservatisme latent.

---

<sup>50</sup> Annexe 3 (historique) du manuel sur la nationalité, édité par le Secrétariat d'État aux migrations (SEM), du département fédéral de justice et police (DFJP).

Mes interlocutrices, nées entre 1927 et 1964, ont grandi et ont été scolarisées dans la partie germanophone de la Suisse, où le modèle traditionnel patriarcal est largement majoritaire. Elles décident de se rendre en Suisse romande entre 1951 et 1989, généralement pour une durée limitée, et ce dans un but de formation.

Après cette description de la Suisse politique, économique et sociale des années 1950 à nos jours, en évoquant à plusieurs reprises des différences entre les régions linguistiques, je terminerai cette présentation du contexte suisse par les caractéristiques de la Suisse comme pays multilingue.

## **2.4 La Suisse : pays multilingue**

La Suisse compte quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Ce fait est inscrit dans l'article 4 de la Constitution fédérale. Au niveau individuel, l'article 18 précise que la liberté de la langue est garantie, c'est-à-dire que chaque personne peut parler la langue qu'elle choisit. Puis l'article 70 est entièrement dédié à la question des langues et régit l'utilisation administrative des langues. J'y reviendrai dans le premier sous-chapitre (2.4.1) consacré au paysage linguistique suisse. Si l'allemand est une langue nationale, la Suisse connaît dans sa partie germanophone une situation diglossique, c'est-à-dire que plusieurs variétés d'allemand sont utilisées pour communiquer. L'utilisation de l'allemand standard et du suisse allemand fera l'objet du deuxième sous-chapitre (2.4.2). Je montrerai ensuite comment, en Suisse, le multilinguisme est construit comme un atout dans les discours officiels (2.4.3). Puis je décrirai les relations entre les Suisses alémaniques (locuteurs et locutrices de la partie germanophone de la Suisse) et les Suisses romands (locuteurs et locutrices de la partie francophone de la Suisse) (2.4.4). J'exposerai comment cette frontière entre deux parties du pays est par moment rendue saillante, par exemple au moment de la création du canton du Jura en 1978. Je terminerai ce chapitre sur la Suisse comme pays multilingue par la présentation de la tradition du séjour linguistique en Suisse romande (2.4.5) et par la description des enjeux dans l'enseignement des langues dans le cursus scolaire suisse (2.4.6).

### **2.4.1 Le paysage linguistique suisse**

Si la liberté de la langue (article 4 de la Constitution fédérale) est garantie au niveau individuel, c'est selon le principe de territorialité que s'organise l'utilisation officielle des langues en Suisse. La Suisse est effectivement constituée de quatre régions linguistiques. Les langues de

ces quatre régions, l'allemand, le français, l'italien et le romanche sont les langues nationales. L'allemand, le français et l'italien sont également des langues officielles, le romanche l'est, au niveau fédéral, pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche (art. 70 alinéa 1 de la Constitution fédérale). En d'autres termes, tous les textes officiels de la Confédération – qu'il s'agisse de textes législatifs, de messages ou de rapports – doivent être publiés en allemand, en français et en italien. D'autres textes qui concernent l'ensemble du pays sont proposés en quatre langues (voire cinq avec l'anglais) : pages internet<sup>51</sup>, documents d'information, campagnes nationales, inscriptions figurant sur les véhicules et les bâtiments, etc. Le romanche occupe une place à part en ce sens qu'il est certes une langue nationale, mais qu'il n'est une langue officielle que dans une mesure limitée.

L'alinéa deux de l'article 70 sur les langues de la Constitution fédérale stipule que ce sont « les cantons (qui) déterminent leurs langues officielles. Afin de préserver l'harmonie entre les communautés linguistiques, ils veillent à la répartition territoriale traditionnelle des langues et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones ». Chaque canton est donc souverain pour déterminer ses langues officielles. Une grande majorité des cantons (17 sur 26) est germanophone, quatre sont francophones (dont le canton de Neuchâtel où j'ai mené cette recherche), un canton est italophone, trois cantons sont bilingues (français, allemand) et un canton est trilingue (le canton des Grisons avec le romanche, l'allemand et l'italien).

D'après les données du recensement fédéral de 2000 et le rapport rédigé sur cette base par Lüdi et Werlen (2005), ces langues sont largement majoritaires dans leur région respective, puisque 80% de la population indiquent comme langue principale, la langue de la région. Il est à relever ici que les données qui concernent les langues sont récoltées selon trois systèmes : les recensements fédéraux, les relevés structurels et une enquête sur la langue, la religion et la culture. Les recensements fédéraux ont eu lieu tous les 10 ans jusqu'en 2000 et ne permettaient d'indiquer qu'une seule langue comme langue principale (appelée langue maternelle jusqu'au recensement de 1990). Les personnes bilingues ne pouvaient donc pas faire état de ce bilinguisme dans le recensement et étaient contraintes de choisir une langue principale. La réalité est donc très probablement plus complexe que ce que ne laissent penser les chiffres du recensement de 2000. On peut en effet faire l'hypothèse que parmi les personnes qui n'indiquaient pas la langue de la région comme langue principale, certaines parlaient également

---

<sup>51</sup> Voir le site de la Confédération, [admin.ch](http://admin.ch), proposé également en anglais.

une ou plusieurs autres langues, dont la langue de la région. Il est donc très probable que plus de 80% de la population parle la langue de la région. Puis, depuis 2010, des relevés structurels annuels ont remplacé les recensements. Ceux-ci ont lieu chaque année auprès d'un échantillon de 200'000 personnes. Ils permettent de disposer de données récentes. Une étude menée sur la base des relevés structurels de 2010 à 2012 (Pandolfi, Casoni et Bruno, 2016) confirme effectivement, qu'avec la possibilité d'indiquer plus d'une langue comme langue principale, 88% de la population mentionne l'allemand comme langue principale en Suisse alémanique, 84.9% le français en Suisse romande et 87.8% l'italien au Tessin. Je décris plus loin les autres langues parlées par la population résidante en Suisse.

Enfin, l'Enquête sur la Langue, la Religion et la Culture de 2014 (ELRC), enquête menée tous les cinq ans par l'OFS, permet de mettre en évidence encore plus finement les pratiques linguistiques selon les différents domaines de vie (travail, famille) et selon les modalités (parler, écrire, lire et comprendre à l'oral) (OFS, 2016). Cette enquête a elle aussi confirmé que dans chaque région linguistique, la langue majoritaire de la région est utilisée régulièrement (au moins une fois par semaine) par la quasi-totalité de la population : en Suisse alémanique, l'allemand standard est utilisé au moins une fois par semaine par 97% de la population, le suisse allemand par 87%. En Suisse romande, le français est utilisé par 99% de la population et dans le canton du Tessin (partie italophone), l'italien l'est par 98%.

La Suisse est donc un pays multilingue, mais qu'en est-il de ses locutrices et de ses locuteurs ? Comme mentionné précédemment, la majorité des cantons est germanophone. Cette majorité se retrouve également dans la population : d'après les données de l'Office fédéral de la statistique, en 2013<sup>52</sup>, 63.5 % est germanophone, 22.5% est francophone, 8.1% est italophone, 0.5 % est romanchophone alors que le restant de la population, soit 10%, indique une langue non nationale comme langue principale dans l'ordre d'importance suivant : l'anglais, le portugais, l'albanais, le serbe/croate, l'espagnol, ... Cet ordre de grandeur est resté stable de 1950 à nos jours, mis à part la proportion de personnes qui indique une langue non nationale comme langue principale. Cette part a progressivement augmenté de 1970 à 2000, pour atteindre 16% en 2014 (OFS, 2016). Cette augmentation est aussi due, dès 2010, à la possibilité d'indiquer plus d'une langue principale.

---

<sup>52</sup> Pour rappel, dans le relevé structurel, effectué dès 2010, les personnes peuvent indiquer plusieurs langues principales, d'où un pourcentage qui dépasse le 100%.

Cette enquête de 2014 a également montré que « près de deux tiers (des personnes) (64%) utilisent en effet régulièrement plus d'une langue : 39% en utilisent deux, 19% trois, 5% quatre, et enfin 1% cinq langues ou plus. Seuls 36% ont déclaré n'utiliser qu'une langue, et encore, parmi eux, certains en pratiquent d'autres, mais moins souvent qu'une fois par semaine » (OFS, 2016, p. 8).

Afin de mieux comprendre l'environnement linguistique auquel les participantes à mon étude ont été confrontées à leur arrivée à Neuchâtel entre les années 1950 et 1990, je me suis questionnée sur les langues en présence dans le canton de Neuchâtel durant ces années, en ayant recours aux chiffres des recensements fédéraux de l'OFS<sup>53</sup>. Le tableau 3 reprend les données exposées ci-dessous.

En 1950, 84.6 % de la population résidante de plus de 15 ans du canton de Neuchâtel indique le français comme langue maternelle, 11.82% l'allemand, 3.07% l'italien et 0.44% indique une autre langue. En 1960, la proportion des personnes qui indique le français comme langue principale diminue à 78.31%, l'allemand reste stable (11.92 %) et l'italien comme langue principale passe de 3.07% en 1950 à 8.62%. La proportion de langues autres reste faible (1.06%). Cette évolution se confirme dans les chiffres de 1970 où 73.04% de la population indique le français comme langue principale, 9.23 % l'allemand (légère diminution), 12.77% l'italien (en augmentation par rapport à 1960) et 4.94% une autre langue (dont 3.24% l'espagnol). Ces chiffres sont en relation avec les éléments cités précédemment sur l'immigration italienne liée au besoin de main d'œuvre. En 1980 et 1990, l'allemand poursuit sa diminution (8%, puis 5.2%) et l'italien diminue également (8.83%, puis 4.7%). Le pourcentage de langues autres continue d'augmenter (6.06%) et atteindra 9.79% en 1990. Entre 1950 et 1990, le canton de Neuchâtel passe donc d'une situation linguistique où le français est très largement majoritaire et où l'allemand et l'italien sont pratiquement les seules autres langues présentes sur le territoire à une situation beaucoup plus diversifiée dès 1990. Au niveau fédéral, dans le relevé structurel de 2010, cité dans le rapport sur l'enquête sur les langues et la religion (OFS, 2016), où plusieurs langues principales peuvent être indiquées, le nombre de personnes qui indiquent une autre langue principale s'élève à 21%.

---

<sup>53</sup> Anciennement Bureau Fédéral de la Statistique (1955, 1964, et pour les années 1970 à 2000, calculé sur la base d'un document – en annexe 9.10 – fourni par une collaboratrice de l'OFS).

	1950	1960	1970	1980	1990
français	84.60%	78.31%	73.04%	77.09%	80.20%
allemand	11.82%	11.92%	9.23%	8.00%	5.20%
italien	3.07%	8.62%	12.77%	8.83%	4.7%
autres	0.44%	1.06%	4.94%	6.06%	9.79%

Tableau 3 : pourcentage des personnes qui indiquent la langue citée comme langue principale dans le canton de Neuchâtel. Pour rappel, jusqu'en 2000, une seule langue peut être indiquée.

Dans l'introduction à l'édition spéciale d'un numéro de la revue *International Journal of the Sociology of Language*, édition consacrée au comptage des locuteurs et locutrices et aux enjeux des recensements<sup>54</sup>, Duchêne et Humbert (2018) analysent les statistiques faites sur les langues en questionnant les raisons et les lieux où les recensements sont entrepris, la manière dont les locuteurs et locutrices sont ou ne sont pas comptabilisé·e·s et enfin la manière dont ces statistiques sont instrumentalisées politiquement (dans la définition de territoires, l'allocation de ressources ou encore comme mesure d'intégration des allophones, par exemple). Dans les recensements effectués en Suisse, Duchêne, Humbert et Coray (2018) rendent attentifs au fait que les choix opérés dans la dénomination des catégories (langue maternelle/vs langue principale, langue(s) principale(s) vs langue(s) utilisée(s) régulièrement, etc.) et dans le choix des catégories à compter ou non (dialectes vs langues standards par exemple) s'insèrent eux aussi dans des tensions et enjeux politiques. Ainsi, dès 2010, il y a une différenciation possible entre dialecte et allemand standard pour citer les langues utilisées régulièrement dans différents contextes. Lorsqu'il s'agit par contre de citer la ou les langues principales, le dialecte et l'allemand standard ne sont plus différenciés. Or comme je le décrirai dans le sous-chapitre suivant (2.4.2), la Suisse alémanique connaît une situation diglossique avec deux variétés de l'allemand, l'allemand standard et les dialectes suisses alémaniques, utilisés en parallèle. D'après Duchêne, Humbert et Coray (2018) cela permet de réaffirmer, politiquement, le monolinguisme des différentes régions. Le discours sur les langues, dans ce contexte précis sur la distribution des langues sur le territoire suisse, contribue à effacer officiellement la situation diglossique dans la partie germanophone. Les enjeux évoluent au fil du temps, ainsi que les représentations de ce que sont le bilinguisme, la langue maternelle, etc. Les différentes

---

<sup>54</sup> 2019 : Special Issue of the International Journal of the Sociology of Language, Survey-ing Speakers and the Politics of Census.

méthodes de recensement (recensements fédéraux, relevés structurels annuels et enquêtes) montrent ainsi une évolution dans la conception des langues et de leur décompte.

## 2.4.2 L'allemand et le suisse allemand en Suisse alémanique

Schématiquement, l'allemand standard est utilisé à l'écrit et dans les situations plus formelles à l'oral (administration, école, médias, ...) et les dialectes suisses alémaniques sont parlés dans les situations informelles. J'ai intentionnellement utilisé ici un pluriel pour marquer la diversité des dialectes alémaniques. À la suite de Coray et Bartels (2017), j'utiliserai également la dénomination « le suisse allemand » comme terme générique pour désigner l'ensemble des dialectes alémaniques. C'est à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, au moment de l'impression de la Bible en langue vernaculaire, que la Suisse alémanique a eu recours pour l'utilisation écrite à l'allemand standardisé par les États allemands, tout en continuant à parler les dialectes (Elmiger et Forster, 2005). Cette répartition fonctionnelle de deux variétés de langue renvoie à la notion de diglossie, proposée par Ferguson (1959). Dans cette définition l'une des variétés jouit d'un prestige élevé (H-high) et l'autre d'un faible prestige (L-low). La répartition fonctionnelle des variétés de langue, l'attribution de prestige, ainsi que la coexistence de deux variétés d'une même langue sont discutées par les linguistes. Certains jugent le terme de diglossie approprié à la situation suisse (Haas, 2004), d'autres discutent son adéquation (Berthele, 2004). Berthele constate par exemple que dans certains contextes, le suisse allemand s'écrit de plus en plus (dans des courriels personnels par exemple) et est parlé dans des situations où cela n'était pas le cas auparavant telles que des informations à la télévision, ou parfois même des débats politiques cantonaux. L'allemand standard, réservé à l'écrit selon le principe de la répartition fonctionnelle, se retrouve également parlé de façon plus fréquente. La question du prestige semble elle aussi discutable. D'après Berthele (2004), il existe des évaluations négatives des dialectes, mais ceux-ci restent indispensables pour ceux qui souhaitent s'intégrer socialement en Suisse alémanique<sup>55</sup>. Se basant sur des données récoltées au moyen d'un questionnaire auprès de 750 personnes, Studler (2017) affirme que dans le contexte suisse, le dialecte ne connaît pas un prestige moindre que l'allemand standard et qu'il est vu comme langue qui relie les locuteurs germanophones de la Suisse alémanique<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> « Während man die H-Varietät in Ferguson's Paradigma braucht um sozial **auf**zusteigen, braucht man in der deutschen Schweiz L, um überhaupt sozial **ein**zusteigen » (Berthele, 2004, p. 119).

<sup>56</sup> « On the contrary, Swiss German (...) is seen as the (unifying) language for German-speaking Switzerland across all social classes and therefore as highly identity-establishing and -maintaining (...) » (Studler, 2017, p. 42).

Pour ma part, j'utilise les termes dialecte suisse allemand et allemand standard en m'appuyant sur Berthele et Desgrippes (2017, p. 25), qui considèrent que les « catégorisations métalinguistiques ont l'existence réelle qui est propre aux catégorisations sociales : elles sont réelles parce que les membres d'une communauté acceptent leur existence ». Je n'entrerai pas dans le débat qui cherche à clarifier si nous sommes en présence de deux langues ou de deux variétés de langues. Trimaille et Matthey (2013) rappellent en effet que les catégorisations métalinguistiques (langue, dialecte, standard, variété, etc.) sont loin de faire l'objet d'un consensus scientifique et qu'il n'existe pas de limites claires et définissables entre ces catégories. C'est un découpage en catégories discontinues d'une réalité continue. J'utiliserai ces catégories afin de décrire l'utilisation d'un dialecte et de l'allemand standard en Suisse alémanique et l'évolution de cette utilisation, sans discuter ici de l'adéquation des termes utilisés.

Comment se répartit l'utilisation de l'allemand standard et des dialectes suisses allemands en Suisse alémanique ? Coray et Bartels (2017) ont analysé les résultats de l'Enquête langue religion et culture de 2014 (ERLC), enquête qui permet de différencier la pratique de l'allemand standard et d'un dialecte suisse allemand. Elles constatent que 85% de la population utilise les deux variétés d'allemand, 12% seulement l'allemand standard et 1.6% seulement le dialecte. Il existe une très forte corrélation entre l'utilisation exclusive de l'allemand standard avec un niveau tertiaire de formation (dû à la proportion importante de personnes de nationalité allemande parmi les personnes formées au degré tertiaire et de nationalité étrangère). L'utilisation du dialecte n'est pas corrélée ni à un niveau de formation, ni au genre. À une très grande majorité (85%), les hommes et les femmes de Suisse alémanique, quel que soit leur niveau de formation, utilisent un dialecte suisse allemand pour communiquer en famille et avec les amis. Au travail, l'allemand standard et le dialecte sont utilisés autant l'un que l'autre.

L'histoire de la diglossie et de la valorisation des dialectes s'est construite en Suisse en parallèle au développement des États-nations. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, la conscience nationale se développe en se basant sur le suisse allemand (construit comme différent des langues des autres nations et comme homogène) (Ruoss, 2019). Le développement de cette conscience linguistique renforce la diglossie et l'utilisation des dialectes en Suisse. Puis, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, cette utilisation s'est vue accentuée lors de trois vagues successives (Watts, 1999). Une première se situe au tournant du siècle dans le courant néoromantique. L'objectif est alors de protéger les dialectes de leur supposée disparition. Une deuxième vague naît en réaction au

nazisme. Le dialecte permet dans ce contexte de se différencier du voisin allemand et d'affirmer une identité suisse. Une troisième vague, dès 1968, voit le jour en parallèle aux initiatives xénophobes. Le dialecte permet alors de marquer son ancrage local, villageois et cantonal. Watts (1999) relève également l'importance de parler le dialecte pour être considéré comme un bon Suisse. À cet égard, Flubacher (2013) discute deux lois sur l'intégration (l'une fédérale, l'autre cantonale) qui parlent de la langue comme clé de l'intégration pour les migrant·e·s, sans mentionner la situation diglossique, comme si celle-ci relevait d'une évidence. D'après Flubacher, paradoxalement, ne pas mentionner ce fait revient à exclure les migrant·e·s qui vont apprendre l'allemand standard, alors que dans la communication orale informelle, c'est un dialecte qui est requis. Depuis une quarantaine d'année, l'utilisation du dialecte se renforce dans les médias et à l'école, domaines où même à l'oral, l'allemand standard a longtemps été privilégié (Werlen, 2004). L'utilisation de l'allemand standard reste toutefois dominante dans les médias électroniques et dans la quasi-totalité des textes imprimés, même si l'écrit en suisse allemand s'y retrouve également.

La Suisse est donc un pays multilingue qui compte quatre langues nationales et dont, aujourd'hui, plus de 20 % de la population résidante indique avoir une langue non nationale comme langue principale (soit en plus d'une langue nationale, soit comme unique langue principale). De plus, dans la partie germanophone, la grande majorité de la population utilise un dialecte suisse allemand et l'allemand standard dans sa vie quotidienne. Dans le sous-chapitre qui suit, je montrerai comment certains aspects de ce multilinguisme font partie de l'identité collective suisse.

### **2.4.3 La construction nationale d'un multilinguisme positif**

C'est dans la période de l'entre-deux-guerres, en réaction aux mouvements nationalistes et fascistes qui prenaient de l'ampleur en Allemagne et en Italie, que le multilinguisme de la nation suisse a été (re)mis en avant comme élément identitaire constitutif de la Suisse (Del Percio, 2016). Grin (2010, p. 9) rappelle que dès le XIX<sup>e</sup> siècle, dans le « mythe national », c'est contre les empereurs autrichiens, les princes allemands, les ducs italiens et les rois français, que le peuple suisse s'est uni, « par-delà ses différences » pour sauvegarder sa liberté. Dans le mythe, fortement réactivé durant l'entre-deux-guerres, la diversité linguistique et culturelle est construite comme l'essence de la « suissitude ». Dans le message du Conseil fédéral à l'Assemblée nationale en décembre 1938, la diversité de la Suisse est célébrée, la promotion de

la culture et les échanges culturels encouragés (Walter, 2016). C'est également à cette époque que le romanche est reconnu comme langue officielle en votation populaire, que pour soutenir sa production cinématographique, une chambre suisse du cinéma est créée et qu'une exposition nationale célèbre la diversité de la Suisse (rurale et urbaine, technique et folklorique et composée de nombreuses communes) (Walter, 2016). Puis, plus récemment, la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC du 5 octobre 2007<sup>57</sup>) réaffirme que le quadrilinguisme constitue une caractéristique de la Suisse et se donne comme objectifs notamment de le renforcer et de consolider la cohésion nationale :

## Article 2

Par la présente loi, la Confédération vise:

- a. à renforcer le quadrilinguisme qui caractérise la Suisse;
- b. à consolider la cohésion nationale;
- c. à encourager le plurilinguisme individuel et institutionnel dans la pratique des langues nationales;
- d. à sauvegarder et à promouvoir le romanche et l'italien en tant que langues nationales

Le multilinguisme suisse est également utilisé comme argument économique pour attirer des entreprises en Suisse (Duchêne et Del Percio, 2014) ou vendre la Suisse dans le cadre du tourisme (Schedel, 2018). Le multilinguisme de la Suisse, sa diversité culturelle et linguistique, font donc bien partie de l'imaginaire national. Comme le relèvent Berthele et Desgrippes (2017), cette célébration de la diversité est toutefois sélective. Il y a par exemple une tentative de protection des variétés du romanche, alors que l'utilisation des dialectes alémaniques est vue par certains comme une menace pour la cohésion nationale. De plus, c'est bien le multilinguisme du pays qui est mis en avant, tout en insistant sur des régions fortement monolingues dans les langues nationales (Duchêne, Humbert et Coray, 2018). Canut et Duchêne (2011, p. 7) montrent comment, dès la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle, la valorisation du plurilinguisme justifiée par des instances internationales, telles que par exemple l'ONU ou le conseil de l'Europe, a conduit paradoxalement à un renforcement de l'essentialisme linguistique qui prône l'équation une langue = une culture et a permis « d'instituer les différences, (de) les nommer, (et de) construire des frontières ». Sokolovska (2016) a également

---

<sup>57</sup> <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/201701010000/441.1.pdf> (page consultée le 15 mai 2019).

constaté cette consolidation de l'essentialisme linguistique en lien avec la valorisation du plurilinguisme dans les débats sur les langues dans la construction de l'Europe.

La Suisse se définit donc comme fédératrice de quatre régions linguistiques et en tant que pays construit une partie de son identité nationale sur cette caractéristique de diversité linguistique. Or, comme on l'a vu en détail dans le chapitre précédent, la langue peut être un marqueur de frontière, de délimitation entre des personnes appartenant à des cultures différentes, dans une logique d'essentialisme linguistique. Je n'entrerai pas plus en avant ici dans la discussion sur la remise en cause de la (non) pertinence de la notion de « culture », mais je me positionne clairement dans une vision critique de l'instrumentalisation de ce terme (Alber, 2002). Si le multilinguisme de la Suisse fait partie de l'identité collective, l'existence d'une frontière entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands, respectivement entre les habitants de la Suisse alémanique, locuteurs et locutrices présumé·e·s du suisse allemand, et les habitant·e·s de la Suisse romande, locuteurs et locutrices présumé·e·s du français, semble, elle aussi, ancrée dans les discours communs. Elle est souvent appelée le *Röstigraben*, littéralement le fossé des Röstis, en référence à un plat de pommes de terre, spécialité alémanique (Büchi, 2015). Il existe donc une tension entre, d'une part, des discours officiels (politiques notamment) qui valorisent le plurilinguisme et la diversité culturelle, réaffirmant et renforçant ainsi de fait l'existence ou la construction de ces différences, et d'autre part, le besoin ou souhait de construire une cohésion nationale entre des cultures construites comme différentes parce que portées par des locuteurs et des locutrices de langues différentes. La relation entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands fait l'objet du sous-chapitre suivant.

#### **2.4.4 Les relations entre Suisses alémaniques et Suisses romands**

En politique, le poids respectif des différentes régions linguistiques conduit parfois à des tensions entre communautés linguistiques. L'historien Du Bois (1999), par exemple, identifie sept « pommes de discorde » entre Alémaniques et Romands. Cette relation de majorité – minorité, fondée sur la langue, est plus nuancée sur d'autres points (religion : catholique vs protestant, régions urbaines vs régions rurales ou de montagne) et ne correspond pas à une réalité administrative, puisque comme le rappelle Grin (2010, p. 7), « les régions linguistiques n'ont aucune existence politique propre : il n'existe pas de « Suisse romande », de « Suisse allemande », « italienne » ou « romanche » en tant qu'entité politique ou administrative ». Büchi (2015) constate également que les frontières linguistiques ne se superposent pas à

d'autres frontières (religieuses, idéologiques, etc.). Ces clivages croisés « contribuent à désamorcer les tensions linguistiques » (Büchi, 2015, p. 391). Meune (2011) a montré dans une enquête auprès de conseillers communaux de deux cantons bilingues suisses que l'appartenance cantonale semble plus importante que l'affiliation linguistique. Les critères d'auto- et d'hétéro-catégorisation (en fonction par exemple de la langue, du genre, ou ici du canton) ne semblent par conséquent pas renvoyer à des faits ou à des catégorisations qui seraient figés, mais les catégorisations mobilisées dépendraient des intérêts en jeu. Cette constatation rejoint les travaux en sociolinguistique critique, et notamment Heller (2011, p. 36)<sup>58</sup>, qui affirme que « les catégories ethnolinguistiques ne sont pas des objets naturels, (...) mais des idées que les personnes essaient de rendre réelles (...) » (traduction personnelle). L'intérêt est alors de se pencher davantage sur les frontières entre les catégories, plutôt que sur les catégories elles-mêmes.

Büchi (2015, p. 11) relève que la question des différences entre Suisses alémaniques et Suisses romands est principalement saillante pour les Romands, largement minoritaires par rapport aux Suisses alémaniques. « Se différencier ou du moins se moquer un peu d'eux (des Alémaniques), tous ces syndromes font partie de la culture régionale romande. (...) Or cet intérêt soutenu – pimenté d'agacement et parfois même d'une certaine agressivité – contraste avec l'indifférence bienveillante, teintée de condescendance paternaliste, de bon nombre d'Alémaniques. » Les Alémaniques ne semblent donc pas se soucier réellement des Romands, ce qui constitue d'après Büchi précisément le problème. C'est surtout lors de votations fédérales que les différences (supposées, ressenties, décrites) refont surface. Ainsi dans la période qui m'intéresse ici, la votation sur l'entrée de la Suisse dans l'Espace Economique Européen (EEE) met en lumière d'importantes différences entre les régions linguistiques. La participation à l'EEE est rejetée de justesse (à 50.3% en 1992), « mais tous les cantons romands, ainsi que les deux Bâle, avaient accepté le traité, alors que tous les autres l'avaient refusé (Berne et Zurich de justesse, il est vrai » (Büchi, 2015, p. 305). Nous pouvons relever ici que, bien souvent lors des votations, c'est également le clivage rural-urbain qui se manifeste, mais celui-ci est moins souvent cité.

---

<sup>58</sup> « (...) led me to understand ethnolinguistic categories not as natural objects (...), but as ideas that people struggle over, sometimes working hard to make them real (in the sense of having concrete and observable effects on people's lives, from influencing what food you eat and whom you can marry, to your morals and beliefs about yourself and the world), (...). The question, then, becomes one of trying to understand why certain categories are meaningful to people and in what ways, of how people work at reproducing or challenging them, and with what consequences, for whom » (Heller, 2011, p. 36).

Bien avant la votation de 1992, en 1979, la création du canton du Jura (région francophone catholique qui se sépare du canton de Berne, à très grande majorité germanophone et protestante) se finalise. Une partie des arguments avancés par les autonomistes sont ethniques et culturels et s'appuient sur des idéologies langagières qui opposent les caractéristiques (positives) du français à celles (négatives) des dialectes alémaniques, renforçant ainsi les frontières entre Alémaniques et Romands. Cotelli Kureth (2015) montre que les idéologies langagières du discours autonomiste s'inscrivent dans une tradition intellectuelle francophone qui hiérarchise les langues et affirme la supériorité du français. « Ainsi, *l'universalité* de la langue française ne serait rien sans la *clarté* et le *génie* associés à cette langue » (Cotelli Kureth, 2015, p. 158). La variation est rendue invisible, le français serait UN et pur, et le discours normatif particulièrement marqué.

Malgré l'existence de tensions plus ou moins marquées selon les époques, le multilinguisme suisse reste très valorisé et comme cité précédemment (Walter, 2016), les échanges par-delà les frontières linguistiques sont encouragés et connaissent pour certains une longue tradition. C'est le cas du séjour en Suisse romande, le *Welschlandaufenthalt*, qui fait l'objet du sous-chapitre suivant.

#### **2.4.5 Le « *Welschlandaufenthalt* » – le séjour en Suisse romande**

En Suisse, le fait de se déplacer d'une région linguistique à une autre est relativement courant (Caspard, 1998; Gyr, 2013a). Ces migrations internes ont toutefois été relativement peu étudiées par les linguistes: en linguistique appliquée, Lüdi, Py et coll. (1986, 1995) se sont intéressés aux migrant·e·s suisses alémaniques et espagnol·e·s en Suisse romande (Lüdi et Py, 1986), puis aux romand·e·s et italophones en Suisse alémanique (Lüdi et al., 1995). Ces chercheurs et chercheuses se sont notamment intéressé·e·s au statut des langues en présence, aux stéréotypes et aux attitudes envers les langues et à l'influence de ces attitudes sur le choix de la langue, aux aspects identitaires en lien avec l'acquisition d'une langue, etc.

Si les linguistes ne se sont pour l'instant que peu intéressés aux parcours migratoires des Suisses alémaniques en Suisse romande, un historien (Gyr, 1989, 2013a) a montré comment la tradition suisse du *Welschlandaufenthalt* découle de l'idéal de formation européen des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, qui voit le français comme une langue de prestige, langue qui s'acquiert généralement en France (Cohen, 2002; Gyr, 1989). Gyr (2013a, p. 44) relève toutefois que dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, la « *Helvetische Gesellschaft* » (société helvétique) conseille d'accomplir ces séjours de

formation de préférence en Suisse et non plus en France. De la langue des cours européennes à celle de la diplomatie, puis, en Suisse, langue permettant une ascension sociale au sein de l'administration fédérale et de l'armée, le français se diffuse dans les couches sociales privilégiées. Son apprentissage, réservé aux jeunes hommes de bonnes familles, s'étend peu à peu, au XIX<sup>e</sup> siècle, aux jeunes filles. Celles-ci séjournent alors dans des pensionnats qui connaissent un essor important sur le pourtour du Léman (Gyr, 2013a). Au XX<sup>e</sup> siècle, le modèle se popularise avec le mouvement des jeunes filles au pair, le volontariat et la « Haushaltslehre » (littéralement, l'apprentissage de la tenue d'un ménage). Le mouvement devient alors majoritairement féminin (Gyr, 2013a) et procure à l'économie une force de travail peu onéreuse. Les jeunes femmes concernées fournissent du travail domestique, en échange de l'acquisition d'un capital culturel (linguistique et parfois aussi de classe<sup>59</sup>), ménager (une fois rentrées, ces jeunes femmes sont généralement en mesure de tenir un ménage) et personnel (en démontrant une capacité à surmonter des difficultés, dues au changement de milieu) (Gyr, 1989). Une des participantes, Therese, souligne ces difficultés dans l'exemple ci-dessous :

*Exemple 5 : Therese (490 - 496)*

le dix-neuf j'ai: j- suis partie oalala mon grand frère il m'a dit « on te donne six semaines. (.) dans six semaines t'es de retour. » déjà j'avais un p-tit copain il me donnait aucune euh: voilà. aucun avenir en suisse romande. et j- crois que parce que EUX ils m'ont dit ÇA. j- voulais leur montrer c- c- que je: je pouvais tenir bon quoi. c'était très dur. (.) très très dur.

Caspar (1998) relève également que les « changes linguistiques » entre les régions alémanique et romande en Suisse ont permis aux familles des classes moyennes, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, d'accomplir deux objectifs : acquérir une compétence linguistique à un moindre cout et d'un point de vue éducatif, favoriser la prise d'autonomie de leurs enfants-adolescents avant l'entrée dans la vie adulte. Voerkel (2017) retrouve de nombreuses mentions de séjour en Suisse romande (voire en France voisine) dans les oraisons funèbres du XVII<sup>e</sup> siècle à Bâle. Ces séjours ne semblent ni réservés aux jeunes hommes ni aux classes aisées.

Gyr (1989) a établi une typologie des déplacements des jeunes femmes dans le cadre du *Welschlandaufenthalt* et constate que celles-ci prévoient généralement un séjour individuel

---

<sup>59</sup> Gyr (2013a) montre qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, ces séjours se faisaient facilement dans des milieux plus aisés que les milieux d'origine des jeunes femmes, ce qui permettait en plus de l'apprentissage linguistique, ménager et personnel, l'apprentissage des codes en vigueur dans les milieux aisés.

d'une durée déterminée. Un retour en Suisse alémanique est prévu. Les raisons invoquées pour justifier ce séjour sont multiples et varient fortement d'une personne à l'autre. Gyr (2013a)<sup>60</sup> cite les raisons suivantes : gain de maturité, formation linguistique, séparation d'avec sa famille d'origine, préparation et recherche d'un choix de métier, attente d'un début de formation, évitement de conflits intrafamiliaux. L'auteur s'interroge sur l'importance relative de l'apprentissage du français dans les raisons invoquées. La crise économique, qui a rendu les places d'apprentissage plus difficiles à trouver, a par exemple augmenté le nombre de séjours (dont certains sont justement liés au fait de devoir « attendre » une place de formation). Il semble difficile de chiffrer le nombre annuel exact de ces déplacements, puisque seuls certains séjours sont consignés par des offices de placement. D'après Gyr (2013a), ils peuvent être estimés entre 10'000 et 12'000 par année, sans compter les déplacements organisés sans organismes de placement. Aujourd'hui, des associations telle que Pro Filia<sup>61</sup> proposent toujours ce type de séjour. Je précise que les déplacements entrepris par les participantes à mon étude ont tous été organisés par les jeunes femmes elles-mêmes.

Partir de chez soi pour gagner en autonomie constitue un aspect de la tradition du *Welschlandaufenthalt*. Gyr (2013a) se base sur les travaux de Philippe Aries (1977, cité par Gyr) pour affirmer que parfaire l'éducation de ses enfants par un séjour ou un voyage hors domicile, dans la période de passage de l'adolescence à l'âge adulte, est un modèle répandu en Europe dès le Moyen-âge au sein de l'aristocratie (le Grand Tour), mais aussi des artisans. Je relève également, et j'y reviendrai dans mes analyses, que le développement personnel qui est supposé découler d'un séjour loin de son domicile implique un lieu d'accueil perçu comme différent de son propre domicile. Pour les jeunes femmes Suisses alémaniques et leurs familles des années 1950 à 1990, la Suisse romande, « différente » au sein même des frontières nationales, semble constituer un lieu de prédilection pour un séjour de ce type.

---

<sup>60</sup> « Im Mittelpunkt steht die Erfüllung der Option « Welschlandaufenthalt » im Sinne einer einmaligen ausserhäuslichen Lehrzeit : eine ganzheitliche wirkende « Lektion fürs Leben » also, die den albertypischen Uebergang ins Erwachsenenalter durch traditionelle Werte und Erwartungen reguliert, jedoch ständig mit neuen und zeittypischen Formen und Funktionen ausstattet. Reifeprobe durch Bewährung, Sprachausbildung, « Krisenmanagement », Ablösung aus dem Elternhaus, Berufsvorbereitung und Berufsfindung, Abwarten einer vorgegebenen Atersgrenze, intrafamiliäre Konfliktvermeidung sowie Distanzsuche und Notlösungen aller Art lassen sich als Motive analytisch ausmachen, wenggleich sie sich in der Wirklichkeit oft vermischen » (Gyr, 2013a, p. 53).

<sup>61</sup> « En tant qu'au-pair en Suisse, vous séjournez dans une famille d'une autre région linguistique et travaillez 30 à 40 heures par semaine en tant qu'aide pour les enfants et au ménage. De plus, vous suivez de 4 à 6 leçons de langue par semaine. Ainsi, vous apprenez la langue et la culture au plus près de la réalité. PRO FILIA vous aide à trouver la famille qui vous convient ». [profilia.ch/f/inscription-e/](http://profilia.ch/f/inscription-e/) page web consultée le 28 janvier 2020.

En Suisse romande, Neuchâtel et sa région semblent être une destination de premier choix pour étudier le français. Voerkel (2017) a étudié des oraisons funèbres, issues de la collection des archives de Bâle-ville<sup>62</sup> et datées de la fin du XVII<sup>e</sup> au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Les séjours linguistiques y sont mentionnés dans 40% des oraisons dédiées à des hommes et dans 30% de celles dédiées à des femmes. Neuchâtel et sa région (ville de Neuchâtel, vallon de St-Imier, Le Locle, « la région de Neuchâtel », Colombier) figurent parmi les destinations privilégiées (82 mentions sur 164 séjours). Terrier (1997, p. 127) planche sur cette réputation : « Et si l'on ouvre le Guide Michelin (édition 1995) pour la Suisse à la rubrique « Neuchâtel », on peut lire : « C'est la ville d'Helvétie où l'on parle le français le plus pur ». Terrier a identifié plusieurs raisons expliquant ce discours : l'évolution linguistique de la région qui a adopté le français comme langue de conversation dès le XVII<sup>e</sup>, des circonstances historiques (le rôle de la Réforme dans l'enseignement élémentaire, le développement de la société aristocratique et de la haute bourgeoisie, la tradition de préceptorat de la région), puis le témoignage de Jean-Jacques Rousseau. Étudier le français à Neuchâtel s'inscrit donc dans une tradition qui met en avant la qualité du français parlé à Neuchâtel.

Des personnes originaires de Suisse alémanique se rendent en Suisse romande, dans le cadre du *Welschlandaufenthalt*, et effectuent ainsi ce que j'ai appelé une migration interne, terme déjà utilisé par Lüdi et al. (1995). Il me semble opportun de s'arrêter sur le choix du terme de migration pour faire référence au déplacement des participantes à mon étude. Dans les années 1950 à 1970, partir de chez soi, même pour un séjour d'une durée en principe limitée à un an, impliquait généralement des contacts peu fréquents avec la région d'origine durant toute la période du séjour. Ainsi, certaines jeunes femmes ne retournaient chez elles que tout à fait exceptionnellement durant toute l'année (pour les fêtes de Noël par exemple), même si elles ne se trouvaient parfois qu'à une centaine de kilomètres. De plus, elles changeaient de région linguistique puisque cela constituait l'objectif même du déplacement. Métraux (2004) présuppose l'universalité du phénomène migratoire, si l'on considère celui-ci comme un changement de monde (migration dans l'espace, mais aussi dans le temps – passage de l'adolescence à l'âge adulte par exemple – et le long de l'échelle sociale, ...). Pour ces jeunes femmes, les changements ou les transitions se situent à différents niveaux : elles quittent physiquement une région en entreprenant un déplacement géographique. Elles quittent leur milieu familial, et ce souvent à un moment de transition entre la fin de l'adolescence et le début

---

<sup>62</sup> Il s'agit d'un corpus de 541 oraisons, dont 274 pour des hommes et 267 pour des femmes.

de l'âge adulte, entre la formation et l'entrée dans la vie professionnelle. De plus, elles changent de région linguistique. Le déplacement envisagé, la migration projetée n'est donc pas uniquement géographique. L'historicité est ici à nouveau très importante. La période à laquelle le déplacement a lieu, et notamment le statut social des femmes dans les années de la migration, a une influence sur la valeur attribuée à ce déplacement. Des chercheurs en géographie humaine affirment également que les déplacements, la mobilité et les espaces ont une valeur socialement et historiquement construite (Quel sens prend le déplacement ? Comment est-il formé, limité ?) (Söderström, Klauser et Piguet, 2012). Partir en Suisse romande dans les années 1950 à 1970 en tant que jeune femme semble constituer la projection d'un changement de monde important (j'y reviendrai dans mes analyses). Cela justifie à mon sens le terme de migration.

Se déplacer revêt donc différentes valeurs sociales. En tant que psychiatre-clinicien, Métraux (2004) s'est intéressé à ce que migrer signifie pour l'individu. Il définit 6 temps dans le processus migratoire : *vivre dans un monde et en être, quitter ce monde, passer d'un monde à l'autre, entrer dans un autre monde, vivre dans cet autre monde, être de cet autre monde*. Ces temps mettent en tension le déplacement physique, le positionnement de la personne par rapport à ce déplacement et les conditions sociales qui influencent ces différentes étapes. Selon les raisons qui poussent une personne à migrer ou l'urgence avec laquelle une migration a lieu, l'entrée dans un autre monde et l'intérêt pour celui-ci peuvent par exemple se développer bien après l'arrivée physique dans ce lieu (tension entre le déplacement physique et le positionnement individuel). De même une personne peut être très investie dans ce nouveau monde mais ne pas avoir la possibilité d'en être vraiment pour des raisons de statut légal (tension entre le positionnement individuel et les conditions sociales d'accès aux droits civiques par exemple).

J'ajoute encore que d'après Métraux (2004), tout déplacement ne constitue pas une migration ; seuls les déplacements qui s'accompagnent d'une perte signifiante accompagnée d'un processus de deuil sont vues par cet auteur comme des migrations. Passer d'un monde à l'autre implique souvent de laisser derrière soi certains éléments. C'est clairement le cas pour certaines des participantes à ma recherche, mais au moment de la migration, la majorité d'entre elles ne semble pas vivre une perte signifiante.

Le *Welschlandaufenthalt* constitue bien à mon sens une migration à l'intérieur de la Suisse, d'une région linguistique à une autre. Se déplacer dans un environnement linguistique différent

du sien peut être vécu de façon plus ou moins marquante en fonction également des connaissances linguistiques préalables. Dans le chapitre suivant, je fais un état des lieux de l'enseignement des langues en Suisse.

#### **2.4.6 L'enseignement des langues en Suisse**

Dans un État plurilingue, le choix des langues enseignées en sus de la langue de scolarisation, s'inscrit dans la politique linguistique de l'État. En Suisse, État fédéral comme décrit précédemment, l'instruction publique, et donc l'enseignement des langues, est du ressort des cantons et non de la Confédération. La Confédération, par le biais de la Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), édicte des recommandations et élabore des accords-cadres qui peuvent être ratifiés par les cantons. Les cantons restent souverains en matière d'enseignement mais ont l'obligation de se coordonner. Elmiger (2017) met en lumière la tension entre la souveraineté cantonale, la volonté d'harmonisation et l'obligation de se coordonner entre cantons pour permettre la mobilité.

En 1975, la CDIP a édicté ses premières recommandations pour l'enseignement des langues. Elle préconise l'enseignement d'une deuxième langue nationale dès l'école primaire à tous les enfants (et non plus seulement dans les filières secondaires qui mènent aux études comme c'était parfois le cas) (Elmiger et Forster, 2005; Lüdi, 2007). L'accent est davantage mis sur la compréhension que sur la production et l'objectif visé est que tout le monde comprenne une deuxième langue nationale.

Forster (2005) décrit la façon dont ce consensus a été ébranlé par le canton de Zurich, canton alémanique, qui a décidé en 1997 d'introduire l'anglais dès l'école primaire et ce, avant l'enseignement du français. D'autres cantons alémaniques ont suivi cet exemple, ce qui a été perçu comme une remise en cause de la paix des langues et de la cohésion nationale.

En 2004, les directrices et directeurs de l'instruction publique adoptent la Stratégie nationale pour le développement et la coordination de l'enseignement des langues en Suisse (CSRE, 2018; Elmiger et Forster, 2005). L'accent est mis sur la langue première (la langue nationale locale) et sur l'enseignement de deux langues étrangères, une langue nationale et l'anglais. L'ordre d'apparition des deux langues étrangères dans le cursus scolaire est laissé au libre choix des cantons qui se coordonnent sur le plan régional. Le moment de l'introduction des langues

est fixé au plus tard à la 5<sup>e</sup> année de la scolarité obligatoire pour la première langue étrangère et à la 7<sup>e</sup> année pour la deuxième langue étrangère. Il est précisé que « l'encouragement du plurilinguisme à l'école obligatoire et des programmes d'échanges entre les régions linguistiques, ainsi que le maintien de la langue première des élèves issus de la migration (cours de langue et culture d'origine) figurent parmi les objectifs clés » (CSRE, 2018, p. 39).

Dans les dernières recommandations de la CDIP (2017, p. 2), il est dit qu'« actuellement, dans la plupart des cantons, une deuxième langue nationale et l'anglais sont enseignés comme disciplines obligatoires dans les écoles du degré primaire et du degré secondaire I, trois au plus tard dès la 5<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> années de scolarité obligatoire et sans interruption jusqu'à la fin de la 11<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire. Une troisième langue nationale est aussi proposée comme discipline facultative au moins dans le degré secondaire I ». Conformément au compromis voté en 2004, rien n'est stipulé quant à l'ordre d'apprentissage de la première et de la deuxième langue enseignée, ce qui permet à certains cantons alémaniques de commencer par l'anglais. Dans les faits, les cantons alémaniques à la frontière linguistique, les cantons bilingues et les cantons romands commencent par l'enseignement de la deuxième langue nationale (Elmiger, 2017).

De nombreux débats accompagnent aujourd'hui encore l'enseignement des langues en Suisse. Tout le monde s'accorde sur le fait qu'au moins une langue doit être enseignée au degré primaire. Les discussions concernent le nombre de langues enseignées au degré primaire et le fait de savoir si la première langue enseignée doit être une langue nationale ou l'anglais. Les arguments économiques (la langue jugée la plus utile sur le marché du travail), politiques (la langue qui favorise la cohésion nationale) et pédagogiques (avantages d'un apprentissage précoce versus surcharge due à l'apprentissage de deux langues étrangères tôt dans le cursus) s'affrontent (Giudici et Grizelj, 2014).

### 3. Méthodologie

Le cadre théorique des idéologies langagières me permet de jeter un regard neuf sur l'histoire sociale des échanges linguistiques entre la Suisse romande et la Suisse alémanique : un regard critique sur les apports du séjour en Suisse romande pour de jeunes femmes suisses alémaniques (*Welschlandaufenthalt*) et sur les expériences faites en Suisse romande par ces jeunes femmes germanophones.

C'est le propre des idéologies de ne pas paraître d'emblée polémiques. Qu'elles soient vues comme des « notions de sens commun » (Rumsey, 1990), dans les conceptions neutres de l'idéologie, ou comme des discours qui relaient les intérêts des groupes dominants, dans les conceptions critiques, elles sont souvent partagées par des groupes de personnes. Consciente de l'insertion de chaque personne dans des groupes sociaux et de l'influence des conditions sociales structurelles sur les choix et les parcours individuels, je m'intéresse à la façon dont les idéologies langagières s'articulent avec les parcours de vie des participantes à ma recherche, à la façon dont elles permettent d'expliquer après coup leurs parcours de vie en lien avec les langues. C'est l'articulation entre des aspirations individuelles et des conditions sociales dans un contexte donné précis, la Suisse, qui retient particulièrement mon attention.

L'analyse a été menée pour répondre au questionnement suivant :

Quelles trajectoires individuelles les idéologies langagières permettent-elles de justifier a posteriori et quelles relations de pouvoir (économiques, politiques et de genre) renforcent-elles ou contestent-elles ? Que disent les participantes à ma recherche du rôle des langues aux trois temps de leur migration : soit dans leur projet de migration, au moment de leur arrivée en Suisse romande, puis au moment de l'installation, de l'ancrage en Suisse romande ?

Afin de répondre à ces questions, je privilégie une approche qualitative décrite dans le premier sous-chapitre (3.1). J'aborderai successivement les raisons qui ont motivé une telle approche (3.1.1), l'éthique de cette recherche (3.1.2) et les implications d'une recherche impliquée (3.1.3). J'exposerai dans le deuxième sous-chapitre (3.2) la façon dont j'ai procédé pour trouver des femmes qui ont accepté de me raconter leurs expériences en lien avec leurs langues (3.2.1) et je décrirai qui a finalement participé à cette recherche (3.2.2). Je montrerai ensuite comment j'ai interagi avec les participantes au travers d'un premier contact téléphonique (3.3.1),

d'entretiens (3.3.2) et de focus groups (3.3.3). Le dernier sous-chapitre méthodologique (3.4) sera consacré à la présentation de mes axes d'analyses et des sous-questions propres à chaque temps de migration. Je mettrai l'accent sur trois pratiques transversales qui se retrouvent à chaque période : apprendre et/ou transmettre une langue, se former et travailler, et participer à la société.

### **3.1 Une approche qualitative : entretiens et focus groups**

Utiliser le terme « qualitatif » crée d'emblée une opposition avec le « quantitatif ». Cette délimitation est toutefois discutée, tant elle pourrait laisser sous-entendre que dans une démarche qualitative les données seraient peu nombreuses. L'enjeu de toute recherche est d'utiliser l'approche et la méthode qui permettent de répondre au mieux aux questions posées. De plus, le terme de recherche qualitative se décline différemment selon les disciplines (sociologie, psychologie, anthropologie,...) et les méthodes (entretiens, observation, questionnaire,...). C'est pourquoi, si ma méthodologie s'ancre bien dans le courant des recherches qualitatives (Mason, 1996), très fréquemment utilisées en sciences humaines et sociales et notamment en anthropologie et en linguistique (domaines de bon nombre des chercheurs et chercheuses précédemment cité·e·s), je fais le choix de montrer principalement l'apport de la méthode utilisée – les entretiens et les focus groups – pour cette recherche.

Afin de répondre à mes questions de recherche, j'ai choisi de demander à des personnes de me raconter (c'est le terme utilisé en début d'entretien), dans le cadre d'un entretien et de focus groups, leur parcours de vie en lien avec leurs langues. Le choix de cette méthode est guidé par mes expériences professionnelles en logopédie et par mes insertions disciplinaires en logopédie et en sociolinguistique. Ces disciplines justifient l'apport de la juxtaposition d'expériences individuelles racontées pour la compréhension d'un phénomène social.

#### **3.1.1 Le choix de la méthode**

En logopédie, l'entretien avec les patients revêt une importance primordiale pour accueillir la demande du patient, établir un diagnostic et planifier une intervention en lien avec l'histoire développementale de l'enfant ou l'histoire langagière de l'adulte. Recevoir des informations par ce biais-là et coconstruire le sens qui peut leur être donné est indispensable à la clinique et s'inscrit dans une approche de la logopédie qui ancre la prise en charge dans une relation thérapeutique (de Weck et Marro, 2010). En effet, tenir compte de la réalité telle qu'elle est

vécue par le patient, en d'autres termes tenir compte de sa subjectivité, fait partie inhérente du processus thérapeutique. Les approches basées sur les données probantes (Evidence Based Practices – EBP) accordent elles aussi une place très importante aux dires, aux valeurs, au vécu du patient, dans le processus décisionnel du / de la logopédiste. Dans le modèle EBP, trois éléments contribuent à part égale à une juste décision clinique. Il s'agit des données issues de la recherche, de l'expertise du clinicien et des valeurs ou préférences du patient (Dollaghan, 2007; Durieux, Pasleau et Maillart, 2012). En logopédie, l'entretien constitue par conséquent un outil de travail central et c'est l'une des raisons qui m'a d'emblée poussée à considérer cet outil comme le plus adapté pour comprendre le sens personnel donné par des interlocutrices à leur parcours de vie en lien avec les langues.

En sociolinguistique, dans la tradition européenne, et notamment dans l'étude des représentations langagières (voir le chapitre 1), les entretiens constituent une méthode fréquemment utilisée (Deprez, 2002; Lüdi et al., 1995; Matthey et Fibbi, 2010). C'est en partant de la subjectivité des individus, subjectivités mises en mots dans le cadre d'entretiens de recherche, que des phénomènes linguistiques sont étudiés. Ancrée dans cette tradition, forte de mon expérience en logopédie et intéressée par la manière dont les personnes donnent individuellement sens à leurs parcours, l'entretien s'est imposé comme méthode. Comme je l'ai décrit en introduction puis dans le premier chapitre (1.1), le constat de la similarité des discours et de la force des logiques collectives qui sous-tendent ces discours m'ont ensuite incitée à considérer les relations de pouvoir à l'œuvre dans les discours et donc à privilégier la notion d'idéologie langagière par rapport à celle de représentation langagière. Or, la mobilisation de cette notion, issue de l'anthropologie linguistique nord-américaine, aurait impliqué une méthodologie qui traditionnellement intègre davantage l'analyse des discours institutionnels. Ceci aurait pu être fait en m'intéressant, par exemple, aux archives des agences de placement de jeunes filles au pair ou aux offres d'emploi en Suisse romande, destinées à des femmes suisses alémaniques (parues dans des journaux alémaniques). Ces analyses auraient pu être faites en parallèle à des entretiens (qui auraient alors été moins nombreux que dans ma recherche et menés avec différents acteurs) et à de l'observation directe (d'un cours de suisse allemand par exemple). Mes insertions disciplinaires et l'apport espéré du cadre des idéologies langagières (au vu des premières impressions qui ont fait suite aux entretiens) expliquent donc cette mobilisation parallèle de la notion d'idéologie langagière et d'une méthodologie centrée principalement sur les entretiens.

Étudier un phénomène social sur la base d'entretiens constitue par ailleurs une méthode utilisée dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. En France, c'est en sociologie, dès les années 1970, que le récit de vie a été utilisé dans le but d'interroger, à partir d'un vécu individuel, un phénomène social (Bertaux, 2005). Joyeau, Robert-Demontrond et Schmidt (2010) expliquent ce regain d'intérêt pour cette méthode, par le contexte d'après mai 1968, en réaction au courant positiviste des sciences humaines et sociales de l'après seconde guerre mondiale qui a privilégié de larges enquêtes sociologiques par questionnaires.

Les entretiens permettent d'approfondir un questionnement, de comprendre la complexité de phénomènes sociaux en partant de points de vue individuels. Dans une démarche qui considère que les discours contribuent à construire et à modifier la réalité sociale, les discours déclenchés par un sujet d'étude sont générés dans un contexte de recherche situé et le savoir ainsi produit est lui aussi situé. Il ne s'agit donc pas de mettre au jour une vérité qui serait sous-jacente aux discours des participant·e·s, mais bien d'analyser les discours produits et de les comprendre en lien avec leur contexte de production. Riemann (2003), qui s'est intéressé au récit de vie au travers d'entretiens, estime que le récit ainsi produit par une personne sur divers aspects de sa propre vie est l'outil le plus approprié pour être en mesure de penser simultanément des phénomènes, allant sur un continuum, de l'individuel au social. En lien avec ma thématique de recherche, je peux ainsi mettre en parallèle le vécu subjectif des participantes face à un nouveau contexte linguistique et les processus de (dé)valorisation des langues qui, comme on l'a vu précédemment, se caractérisent par des logiques collectives, par exemple par des rapports de pouvoir politique (la Suisse alémanique versus la Suisse romande).

En comparant plusieurs récits de vie au sujet d'une même thématique, Bertaux (2005) parvient à appréhender un objet d'étude. C'est la répétition d'éléments similaires qui attire l'attention et requiert une explication. « Il ne s'agit pas de spéculations abstraites : elles se fondent non seulement sur les observations, mais sur la répétition, d'une observation à l'autre (d'un récit de vie à l'autre, par exemple), de la description de tel ou tel phénomène, de telle anecdote significative, de telle attitude fortement exprimée, de tel segment de trajectoire de vie. Ces répétitions ne peuvent manquer d'attirer l'attention [...]. C'est à partir d'elles qu'il faut développer la théorisation » (Bertaux, 1986, p. 28). Le fait qu'un élément soit répété dans de nombreux cas atteste, selon cet auteur, du fait que celui-ci relève du collectif et non de l'individuel. C'est cet intérêt de mise en lumière du collectif au-delà des trajectoires individuelles qui me fait utiliser le terme d'« exemple » lorsque je cite les propos des

participantes. Une idéologie qui se retrouve à plusieurs reprises est exemplifiée par différentes participantes. D'après Blanchet et Gotman (2007, p. 25), « saisir la traduction personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger, c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur ». Et une étude par entretien est ainsi jugée « particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être témoins actifs » (p. 24). Dans mon étude, il s'agit de proposer une lecture d'un phénomène social, la migration de jeunes femmes suisses alémaniques vers la Suisse romande, à partir d'une constellation d'histoires, d'expériences individuelles partagées dans le cadre d'un entretien.

En sciences du langage et notamment en didactique des langues, l'utilisation du récit (coconstruit en entretien ou produit en solitaire par écrit) est investie dans le but d'accompagner des apprenant·e·s de langues, de favoriser leurs apprentissages en développant une attitude réflexive ou encore de réfléchir aux changements identitaires induits par ces nouveaux apprentissages. Ces récits sont alors le plus souvent appelés biographies langagières dans ce contexte (Jeanneret, 2010; Molinié, 2002). En sociolinguistique, de nombreux·ses chercheurs et chercheuses ont sollicité des biographies langagières au cours d'entretiens avec des personnes migrantes afin de documenter leurs parcours linguistiques et leurs rapports aux langues (Billiez et Lambert, 2005; Deprez, 2002; Norton et Toohey, 2011; Takahashi, 2013; Werlen, 2002). Dans ma recherche, je n'étudie pas les biographies langagières, qui par définition se centrent sur les trajectoires individuelles. Je m'en sers dans les entretiens et les focus groups afin de permettre l'analyse des idéologies langagières qui structurent en partie ces parcours individuels et que les parcours et discours individuels modifient et font évoluer. Pavlenko (2007) considère elle aussi que l'entretien est un outil privilégié pour permettre à l'individu de se positionner par rapport à des objets sociaux, dont les langues, dans une situation donnée et face à un intervieweur donné (lui aussi acteur du contexte social). Dans cette approche qualitative basée sur des entretiens, les chercheurs et les chercheuses insistent sur le rôle de l'intervieweur·e. Ainsi Holstein et Gubrium (2006) rappellent que l'histoire racontée est générée dans l'interaction : il s'agit d'une construction active de l'expérience en face à face avec un chercheur<sup>63</sup> ou une chercheuse également engagé·e dans le processus de construction de sens. Les données sont ainsi générées dans l'échange (Mason, 1996). Elles existent en tant

---

<sup>63</sup> « The interview is an "interpersonal drama with a developing plot" » (Holstein et Gubrium, 2006, p. 154).

que telles uniquement par la situation d'une recherche particulière, dont il s'agit de bien décrire les éléments saillants.

En plus des entretiens, j'ai mené des focus groups avec les participantes intéressées à y prendre part. Il s'agit d'une discussion en profondeur, menée en groupe et centrée (« *focused* ») autour d'une thématique donnée<sup>64</sup>. La technique des focus groups a vu le jour après la deuxième guerre mondiale dans les recherches sur les dynamiques de groupe. Cette méthodologie a ensuite été largement utilisée en sciences sociales, puis en marketing (Smithson, 2000). Comme l'avancent Stewart, Shamdasani et Rook (2007), son intérêt en complément des entretiens individuels consiste justement dans l'observation du positionnement d'une personne par rapport aux idées des autres<sup>65</sup>.

L'objectif de ces focus groups est de pousser les interlocutrices au positionnement par rapport à des discours relevés lors des entretiens individuels précédents. Comment expliquent-elles ou justifient-elles certaines affirmations, communes à plusieurs interlocutrices, ou des affirmations contradictoires ? Kitzinger (1995) estime que la méthode des focus groups est particulièrement indiquée si l'on veut étudier les attitudes et expériences des participant·e·s et mettre au jour leurs explications d'un phénomène. Elle ajoute que les discussions ainsi produites permettent de faire émerger des normes de groupe. Smithson (2000) quant à elle considère les focus groups comme un cadre « qui permet de générer des discours publics sur des sujets précis et non une façon de mettre à jour l'avis « réel » des participantes<sup>66</sup> » (traduction personnelle). Or c'est précisément ces discours collectifs qui m'intéressent ici, ainsi que le positionnement des participantes les unes par rapport aux autres. Smithson (2000) suggère de s'intéresser aux voix dominantes coconstruites, ainsi qu'aux voix minoritaires et surtout à leur interaction. La situation d'interaction étant différente de celle des entretiens individuels, les discours sur les langues pourront également différer. Le fait d'interagir en groupe face à un chercheur ou une chercheuse pourrait de plus permettre, selon Kitzinger (1995), d'être davantage critique que dans le cadre d'un entretien individuel et de se sentir plus en sécurité pour partager de

---

<sup>64</sup> « He (Merton,1987) explained that the basic purpose of the "focused" interview (...) was to gather qualitative data from individuals who have experienced some "particular concrete situation", which serves as the focus of the interview » (Merton & Kendall, 1946 : 541, cités par Stewart et al., 2007, p.9).

<sup>65</sup> « The main logic for conducting the research in a group rather than an individual setting is to allow observations of how and why individuals accept or reject others' ideas » (Stewart et al., 2007, pp.9-10).

<sup>66</sup> « This issue of focus groups generating normative data can be reconceptualized by viewing the focus group as a forum for generating public discourses about a topic, and not as a way of uncovering participants' real views » (Smithson, 2000, p. 114).

l'information (Vaughn, Schumm et Sinagub, 1996). Ceci pourrait effectivement être le cas, mais l'inverse pourrait également se produire ; c'est-à-dire que certaines personnes pourraient préférer la configuration individuelle et s'y montrer davantage critique qu'en groupe.

### **3.1.2 Les aspects éthiques**

Générer des données dans le cadre d'entretiens ou de focus groups avec des participant·e·s nécessite de prêter une attention accrue aux éléments éthiques de la recherche en lien avec ces participant·e·s. La British Association of Applied Linguistics (BAAL, 2006) a publié des recommandations à ce sujet et insiste entre autres sur les éléments suivants : la responsabilité générale envers les participant·e·s (le respect de leur sphère privée et de leur sensibilité), l'obtention d'un consentement éclairé de participation à la recherche, la possibilité pour les participant·e·s de se retirer à tout moment de la recherche, le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Je décrirai plus loin comment j'ai tenu compte de ces aspects éthiques aussi bien dans le recrutement des participantes, dans le déroulement des entretiens, dans l'anonymisation des données, que dans le retour à donner aux participantes.

### **3.1.3 Une recherche impliquée**

Comme dans toute situation de communication, les éléments partagés ou tus, les nuances apportées, les opinions avancées dépendent, entre autres éléments, des personnes présentes et de ce que chacun imagine des idées des différentes participantes, dont celles du chercheur ou de la chercheuse. Il paraît donc nécessaire ici de m'interroger sur ma position de chercheuse. S'intéresser aux observateurs, c'est reconnaître qu'il n'y a pas de position neutre et que toute observation se fait à partir d'un point de vue (Irvine et Gal, 2009)<sup>67</sup>. Boudreau (2016) qui, en étant elle-même francophone d'Acadie, travaille sur le chiac<sup>68</sup>, reconnaît l'avantage de bien connaître certains mécanismes de l'intérieur et de pouvoir ainsi plus facilement comprendre certains non-dits, mais elle met néanmoins en garde contre le risque d'une identification trop forte qui pourrait biaiser les analyses.

---

<sup>67</sup> « There is no view from nowhere, no gaze that is not positioned » (Irvine et Gal, 2009, p. 402).

<sup>68</sup> « Le chiac est une variété du français acadien qui se caractérise par l'intégration et la transformation, dans une matrice française, de formes lexicales, syntaxiques, morphologiques et phoniques de l'anglais. (...) Le chiac constitue la langue socio-maternelle d'une majorité des parlants francophones du sud-est de la province du Nouveau-Brunswick » (Boudreau, 2009, p. 443).

Mais comment se décrire en quelques mots... et pour qui ? Qui sont les lecteurs et lectrices ? Me voilà dans une situation similaire à celle des participantes à mon étude. Se décrire c'est invoquer des catégories et ce sont justement ces catégories qui tour à tour enferment, parfois divisent, mais surtout très souvent réduisent. Il y a donc une réticence à utiliser certains termes, à dévoiler les catégories qui contribuent en partie à l'identité. Amin Maalouf (1998, p. 8) dans « Les identités meurtrières » décrit les réactions qui pourraient expliquer les réticences à s'inscrire dans des catégories préexistantes et bien identifiées : « Parfois, lorsque j'ai fini d'expliquer, avec mille détails, pour quelles raisons précises je revendique pleinement l'ensemble de mes appartenances, quelqu'un s'approche de moi pour murmurer, la main sur mon épaule : "Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-même, qu'est-ce que vous vous sentez ? " ». Il ajoute : « cette interrogation insistante m'a longtemps fait sourire. Aujourd'hui, je n'en souris plus. C'est qu'elle me semble révélatrice d'une vision des hommes fort répandue et, à mes yeux, dangereuse. Lorsqu'on me demande ce que je suis "au fin fond de moi-même", cela suppose qu'il y a "au fin fond" de chacun, une seule appartenance qui compte, sa "vérité profonde" en quelque sorte, son "essence", déterminée une fois pour toutes à la naissance et qui ne changera plus. (...) Quiconque revendique une identité plus complexe se retrouve marginalisé. » Le lecteur et la lectrice qui m'ont lue jusqu'ici ont certainement déjà compris l'ancrage constructiviste de l'étude, ancrage qui affirme que les frontières, symboliques, sont construites et déconstruites mais n'existent pas en tant que telles. Catégoriser crée un « nous » et un « eux », or ces « nous » peuvent être entrelacés de multiples façons et surtout de façon unique pour chacun.

Dans cette étude, deux catégories sont fréquemment avancées, « suisse allemand » et « suisse romand ». L'appartenance à l'une ou à l'autre ou encore aux deux catégories est une thématique qui est discutée dans les entretiens et les focus groups. J'ai mentionné en introduction le fait que j'ai moi-même grandi en Suisse romande de parents alémaniques. J'ajoute que je suis aussi mère et que je partage donc implicitement des connaissances autour de l'éducation avec les participantes. Je décrirai dans le déroulement des entretiens la façon exacte dont je me présente aux participantes de ma recherche, participantes que je décris dans le sous-chapitre suivant.

## **3.2 Les participantes**

Le choix de me centrer uniquement sur des femmes me permet d'être attentive à la dimension du genre. Il ne s'agit pas de comparer les expériences de femmes à celles d'hommes. Peut-être

que des hommes dans des situations similaires feraient des récits de leur vécu comparables à ceux de ces femmes. Toutefois, tenant compte du fait que les parcours de formation, puis professionnels des femmes en Suisse dans les années 1950 à 1990, sont statistiquement différents de ceux des hommes, et que l'apprentissage des langues s'insère dans ces parcours de formation, il m'a paru pertinent de limiter mon étude aux femmes. Un autre argument qui a motivé ce choix est que les femmes ont occupé et occupent souvent encore un rôle prépondérant dans l'éducation des enfants, et notamment dans l'acquisition du langage. Or la socialisation des enfants se trouve précisément à l'intersection des sphères privées (familiales) et publiques (avec la scolarisation par exemple). Parfois, et c'est souvent le cas lors de migrations, ces sphères se caractérisent par des langues différentes. Heller et Lévy (1994) justifient leur intérêt pour l'étude des femmes par la place pivot que celles-ci occupent, souvent responsables de la socialisation des enfants. D'après les auteures, ces femmes « se trouvent ainsi au cœur des relations entre les deux langues, relations qui se traduisent en termes de pouvoir » (p. 55). Les discours sur la transmission de la langue ou des langues au sein de la famille apparaissent comme des occasions de rendre explicites ces relations de pouvoir.

### **3.2.1 Recherche de participantes**

Afin de trouver les personnes susceptibles de participer à cette recherche, j'ai rédigé l'annonce suivante :

*Recherche pour une étude universitaire des femmes adultes de tout âge ayant grandi en Suisse alémanique, vivant actuellement dans la région de Neuchâtel, intéressées à parler de leurs expériences en lien avec leurs langues lors d'un entretien d'environ une heure avec une chercheuse. Merci de me contacter au numéro de tél. suivant.*

J'ai d'une part contacté quatre grandes entreprises de la région en leur demandant si je pouvais diffuser cette annonce auprès de leurs employé·e·s. Ma demande s'est vue soit ignorée, soit refusée<sup>69</sup>. En parallèle, j'ai publié cette annonce dans les journaux locaux. L'annonce a paru une fois dans un tout ménage hebdomadaire gratuit<sup>70</sup> dans la rubrique des petites annonces sous divers et trois fois dans le journal local<sup>71</sup>, également dans les petites annonces. En l'espace d'un

---

<sup>69</sup> Deux entreprises n'ont pas répondu et deux ont répondu qu'elles n'entraient pas en matière pour ce type de demande.

<sup>70</sup> Parue dans le *Courrier Neuchâtelois* du 11 juin 2014.

<sup>71</sup> Parue dans *L'Express* le samedi 14 juin, le lundi 16 et le mardi 17 juin 2014.

mois, vingt-deux personnes intéressées m'ont contactée et un rendez-vous est pris avec 19 d'entre elles. Une personne ne répond pas aux critères<sup>72</sup> et les rendez-vous seront difficiles à organiser (et finalement abandonnés) pour deux autres personnes.

### 3.2.2 Caractéristiques des participantes

Les femmes qui répondent à mon annonce constituent un groupe que je décris en retenant les éléments suivants : l'âge des participantes au moment de l'entretien, leur lieu de scolarisation (rural, urbain), l'âge au moment de leur arrivée dans la région de Neuchâtel, le fait qu'elles viennent seules ou en couple dans cette région, et leur niveau de formation (cf. tableau, annexe 9.4). Une courte vignette biographique regroupe ces informations pour chacune (annexe 9.3). Afin d'assurer l'anonymat, un pseudonyme a été choisi pour chacune et certaines informations ne figurent pas dans les vignettes ou y figurent de façon simplifiée (une période est indiquée pour le moment de l'arrivée et non l'année exacte par exemple).

Les femmes qui me contactent sont âgées de 50 à 85 ans au moment de l'étude. Elles ont grandi et ont été scolarisées en Suisse alémanique, aussi bien dans des régions rurales (pour dix d'entre elles) que dans des régions urbaines (pour les neuf autres). Elles sont âgées de 16 à 29 ans au moment de la migration qui les mène dans la région de Neuchâtel, entre 1950 et 1989<sup>73</sup>. Neuf participantes ont déjà effectué d'autres séjours loin de chez elles avant de venir dans la région de Neuchâtel et trois migreront encore après. Ces premières migrations ont toutes été faites seules, soit en Suisse romande, soit au Tessin (pour une participante), soit à l'étranger (en Italie pour deux participantes, dont l'une s'est également rendue au Royaume Uni). Parmi les femmes qui migrent plusieurs fois, six participantes le font une première fois juste après l'école secondaire (14-16 ans), puis elles rentrent chez elles se former. Au moment de venir dans la région de Neuchâtel, douze des dix-neuf participantes viennent seules, cinq viennent avec leur mari (mais trois parmi ces cinq ont déjà effectué un séjour, seule, auparavant) et deux viennent avec une amie (toutes les deux ont également déjà effectué un séjour seules).

---

<sup>72</sup> Romande dans une région limitrophe, elle me contacte pour parler de la difficulté à maintenir son village comme village francophone et d'une polémique en cours au sujet de la prise en charge des frais de transports des enfants francophones vers une ville francophone.

<sup>73</sup> Afin de garantir au mieux l'anonymat, des périodes de 5 ans ont été définies et le nombre de personnes qui ont migré à ce moment-là est mentionné entre parenthèses : 1950-1954 (1), 1955-1959 (1), 1960-1964 (3), 1965-1969 (3), 1970-1974 (4), 1975-1979 (2), 1980-1984 (3), 1985-1989 (2).

La grande majorité de ces femmes a une formation de niveau secondaire II (17) : elles ont terminé un apprentissage professionnel, une école de commerce, une école dans le domaine des soins, une formation d'enseignante (de niveau secondaire II à l'époque) ou ont obtenu une maturité pour deux d'entre elles<sup>74</sup>; deux autres, les deux plus âgées, issues de grandes fratries dans des milieux ruraux, se sont arrêtées à l'école obligatoire. Deux des 17 participantes avec une formation secondaire ont entrepris des études universitaires<sup>75</sup>. Toutes ont eu des enfants et ont été confrontées à la question de la transmission des langues au sein de la famille.

Le fait que l'annonce ait paru dans les journaux explique probablement en partie l'âge des femmes qui ont répondu à l'annonce. Une diffusion par les médias sociaux aurait probablement suscité davantage de réponses de femmes plus jeunes. Il se pourrait aussi que le fait de vivre comme Suisse alémanique en Suisse romande, d'être bilingue aussi, soit moins saillant aujourd'hui et donc que les femmes plus jeunes ne se sentent pas vraiment concernées par cette problématique.

Questionnées sur les raisons qui les ont poussées à répondre à mon annonce, les participantes me donnent trois types de réponses, souvent cumulées. Certaines se reconnaissent dans l'annonce et décident de me contacter parce qu'elles correspondent au profil demandé. D'autres motivent leur participation par leur intérêt pour la thématique, curieuses de connaître les objectifs de mon projet (« y a-t-il des choses intéressantes là derrière ? ») ou encore intéressée à partager une réflexion sur ce sujet (l'expérience de l'éducation bilingue des enfants ou l'évolution de la reconnaissance du suisse allemand, ou encore l'expérience de la migration). Quatre d'entre elles répondent à l'annonce afin d'« aider », de « donner un coup de main » parce que leurs propres enfants ont également mené des projets de recherche au cours de leurs études, projets qui ont nécessité la recherche de participant·e·s.

### **3.3 Les données**

Après une première prise de contact téléphonique faisant suite à la parution de l'annonce dans le journal, des entretiens et des focus groups sont menés, enregistrés puis transcrits. Ces trois étapes sont décrites en détail dans les sous-chapitres qui suivent.

---

<sup>74</sup> Les niveaux de formation suisses sont décrits dans le tableau 1.

<sup>75</sup> Ce ne sont pas les deux qui ont fait le lycée.

### 3.3.1 Les premiers contacts téléphoniques

Lors de ces premiers échanges téléphoniques, les femmes me racontent souvent déjà leur parcours en quelques mots ou mentionnent les raisons qui les ont motivées à répondre à l'annonce. J'en prends note et reprends ces éléments au moment des entretiens.

Afin d'assurer une certaine systématique dans la façon de mener ce premier contact téléphonique, j'ai suivi le canevas de présentation suivant (annexe 9.1) : je me présente, je donne des informations sur le projet, puis j'explique le cadre de l'étude. Plus précisément, je dis aux participantes que je vis avec ma famille à Neuchâtel et que j'y travaille en logopédie à l'Université. J'ajoute que je prépare une thèse de doctorat en sociolinguistique et logopédie dans les Universités de Neuchâtel et de Grenoble et que je m'intéresse à ce sujet peu traité de la mobilité de la Suisse alémanique vers la Suisse romande. Puis j'informe que j'ai grandi en Suisse romande de parents Suisses alémaniques. J'évoque ensuite le projet en disant à mes interlocutrices que je m'intéresse à leur biographie langagière (à la façon et au moment où elles ont appris leur·s langue·s) et à leur utilisation des langues, maintenant et par le passé, aux changements dans ces utilisations et à la façon dont elles expliquent ces changements. Je décris finalement le cadre de l'étude et ce que cela impliquerait plus concrètement d'y participer. Je précise également que l'entretien dure environ une heure, qu'il sera enregistré puis transcrit et anonymisé. J'évoque déjà une rencontre entre plusieurs participantes qui sera organisée ultérieurement. Pour conclure, je rappelle qu'à tout moment, elles peuvent décider d'interrompre leur participation à l'étude ou ne plus autoriser l'utilisation des données, même anonymisées.

Suite à ce premier contact téléphonique, je leur fais parvenir par courrier électronique ou courrier postal (pour deux personnes) un document dans lequel je précise le cadre de mon étude (annexe 9.2) : je spécifie notamment que je cherche à rencontrer des femmes qui sont venues comme jeunes adultes en Suisse romande (entre 18 et 30 ans). Je mentionne également que l'entretien peut avoir lieu en français ou en suisse allemand et je joins mes coordonnées complètes. Les rendez-vous sont fixés et les entretiens ont lieu entre le 12 juin 2014 et le 16 janvier 2015. Je prends soin de donner les informations plusieurs fois, oralement et par écrit, afin de m'assurer de leur consentement éclairé à participer à cette étude. L'accord explicite et signé est demandé lors de la première rencontre.

### 3.3.2 Le déroulement des entretiens

Les entretiens ont lieu selon la préférence des participantes chez elles ou dans les locaux de l'Université de Neuchâtel. Neuf entretiens ont lieu chez les participantes et dix ont lieu dans les locaux de l'Université. Au début de chaque rencontre, je redemande aux participantes si je peux enregistrer l'entretien. J'installe les enregistreurs et réexplique que l'entretien sera transcrit, puis anonymisé de telle façon que les personnes ne soient pas reconnaissables. C'est-à-dire qu'au minimum les noms de lieux et de personnes seront modifiés.

À la fin de chaque entretien, je demande aux personnes interviewées de remplir et de signer le formulaire d'autorisation d'utilisation des données (enregistrements et transcriptions) à des fins de recherche (annexe 9.5) et je leur demande également de remplir un bref questionnaire biographique (annexe 9.6).

Les entretiens ont été menés selon un canevas (voir annexe 9.7) qui s'est simplifié au fil des entretiens, reprenant la forme que les entretiens avaient tendance à prendre d'eux-mêmes. La plupart des participantes parlaient en effet très facilement et certaines questions, peut-être un peu trop précises et concrètes des premiers entretiens (notamment sur les pratiques déclarées), perdaient de leur sens. Le fait que la teneur des entretiens (les questions posées, les thématiques soulevées, parfois l'ordre des thématiques également) évolue au fil des entretiens est bien connu dans les démarches qualitatives. Certaines questions qui me paraissaient pertinentes après un premier entretien d'essai ont ainsi petit à petit perdu de leur intérêt au vu de ce que les participantes me racontaient. À l'inverse, d'autres thématiques absentes au début des passations ont été introduites suite aux apports des participantes non sollicités par les questions prévues. J'ai par exemple introduit de façon systématique, dès le deuxième entretien, une question sur la raison qui avait poussé les participantes à répondre à l'annonce. Cette question ne faisait pas partie de mon canevas initial, mais comme les premières participantes m'ont systématiquement apporté cette explication, j'ai intégré la question à mon canevas.

Les entretiens se sont déroulés comme suit : après avoir demandé aux participantes ce qui les avait motivées à répondre à l'annonce, je les ai interrogées sur leur âge au moment de leur venue en Suisse romande et sur les raisons de cette migration. Je leur ai posé ensuite des questions sur leur biographie langagière (historique des apprentissages, pratiques langagières

présentes et passées<sup>76</sup>,...). Réfléchir et parler de leurs pratiques langagières permet aux participantes de partir très concrètement de leurs expériences, puis de les questionner et de se positionner par rapport à elles. Je poursuivais en leur demandant comment s'était passé leur installation en Suisse romande et s'il y avait eu des éléments la facilitant ou la freinant. Voici quelques exemples de questions ouvertes, qui figurent dans le canevas (annexe 9.7) :

- Comment cela s'est-il passé pour vous ? Et au fil du temps ? Et comment cela se passe-t-il maintenant ?
- Y a-t-il eu des changements dans votre façon de vous sentir en Suisse romande ?
- Comment expliquez-vous que certaines choses aient changé ?
- Qu'est-ce qui vous fait penser cela ?
- ...

Et enfin, je leur ai demandé explicitement leur avis, leur ressenti sur le fait de parler plusieurs langues et les ai encouragées à me raconter leurs expériences (Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ? Quelles ont été vos expériences ?). J'ai également ouvert la discussion sur la transmission des langues aux enfants, bien que cette thématique soit généralement apparue d'elle-même au cours de la conversation. J'ai terminé l'entretien en leur demandant si, pour elles, parler le suisse allemand en Suisse romande était vécu de la même façon aujourd'hui qu'il y a 10, 20 ou 30 ans.

Parfois la question du choix de la langue pour l'entretien a été posée avant de commencer, parfois pas du tout. Lorsque les participantes me demandaient ce que je préférais, je répondais qu'étant donné que je pouvais bénéficier d'aide d'étudiantes francophones pour les transcriptions, faire les entretiens en français était plus facile, mais que nous pouvions tout à fait changer de langue au cours de nos échanges. Toutes les participantes parlent le français avec facilité. Quelquefois les participantes m'ont à leur tour questionnée plus précisément sur mes appartenances, sur mon dialecte. J'y reviendrai.

Tous les entretiens se sont déroulés en français et ont duré entre trente minutes et une heure trente. La plupart des entretiens a duré environ 50 minutes. Ils ont tous pu être enregistrés, puis

---

<sup>76</sup> Il s'agit ici clairement de pratiques déclarées, racontées et pas forcément de pratiques telles qu'elles seraient observables.

transcrits selon des conventions de transcription (annexe 9.8)<sup>77</sup>. Les transcriptions ont toutes été relues par deux personnes.

### 3.3.3 La constitution et le déroulement des focus groups

Lors du premier contact téléphonique, j'ai annoncé aux participantes que je leur demanderais éventuellement de prendre part à une séance de discussion en groupe sur les mêmes thématiques. Je commence par décrire ci-dessous la façon dont j'ai constitué les groupes, puis leur déroulement.

Fin juin 2015 (une année après les premiers entretiens), j'ai recontacté 18 personnes (sur les 19 participantes). Je n'ai pas recontacté la participante la plus âgée, car l'entretien avec elle avait été par moment difficile. Il me semblait dès lors difficile d'envisager une discussion de groupe avec elle. Les 18 autres participantes ont été contactées par courrier électronique pour 15 d'entre elles et par courrier postal pour les trois plus âgées. Dans ce premier message, quatre dates ont été proposées. Deux personnes n'ont pas répondu. Une m'a finalement contactée plus tard, elle avait égaré ma lettre, mais souhaitait participer. Une seule personne n'a pas donné de nouvelles, mais celle-ci s'était déjà montré peu encline à participer à un entretien de groupe lors du premier contact. Dix-sept des 18 personnes contactées souhaitaient donc participer à ces discussions en groupe.

La composition des groupes s'est faite en fonction de la disponibilité des participantes et de la taille souhaitée des groupes. Idéalement, la littérature recommande des groupes de 4 à 8 personnes, nombre qui permet à la fois une diversité des avis et la possibilité pour tout le monde de s'exprimer (Kitzinger, 1995). J'ai défini des dates et demandé aux participantes quand elles pouvaient se libérer. Deux groupes de 5 et un groupe de 6 personnes ont ainsi été formés. Une participante n'a finalement pas pu se libérer aux dates proposées.

n°1	n°2	n°3
8 juillet 2015 le matin	8 juillet 2015 l'après-midi	2 septembre 2015
Brigitte, Daniela, Karin, Anna et Ursula	Melanie, Sarah, Susanne, Manuela, Vreni et Maria	Nicole, Claudia, Sandra, Silvia et Marianne

Tableau 4: composition des focus groups

<sup>77</sup> Je remercie encore une fois ici tout particulièrement les étudiantes qui se sont montrées intéressées par ce travail et qui ont transcrit ces entretiens : Charline Chappot, Fanny Jeandot, Soma Stämpfli, Alisa Steinhauser, Cindy Trombert et Léna Vaudan. Je remercie également la Faculté des Lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel qui a financé une très grande partie de ce travail de transcription.

Après cette brève description de la constitution des groupes, voici quelques éléments saillants sur leur déroulement. Stewart, Shamdasani et Rook (2007) rappellent l'importance de veiller à une atmosphère empreinte de confiance, de respect et de bienveillance lors de ces discussions<sup>78</sup>. En tant que modératrice et dans le but d'assurer au mieux une atmosphère qui permet des échanges intéressants, je veille à la disposition dans l'espace, à la gestion du temps (au maximum 1 heure 30) et j'introduis la discussion en rappelant le cadre de celle-ci (objectifs, traitement des données et confidentialité, annexe 9.9).

Les rencontres ont eu lieu dans les locaux de l'Université et les participantes sont accueillies avec des boissons et des croissants. Nous nous installons autour d'une grande table permettant un échange visuel entre toutes les participantes. Je remercie les femmes présentes de venir échanger à nouveau sur le sujet qui a motivé les premiers entretiens entre juin et septembre 2014. Je précise ensuite les éléments concernant l'utilisation des données et la confidentialité. Les focus groups sont filmés, enregistrés et l'enregistrement audio est transcrit selon la convention de transcription précitée (cf. annexe 9.8). Après avoir demandé aux participantes de signer une autorisation d'utilisation des données enregistrées et filmées<sup>79</sup>, je rappelle qu'elles s'engagent à respecter la confidentialité, c'est-à-dire à ne pas parler à l'extérieur de ce qui se dit dans le cadre de ce groupe. Bien sûr chacune peut raconter ce dont elle-même a parlé et de ses éventuelles réactions suscitées par les propos des autres, mais toujours en parlant de sa propre expérience. La région étant effectivement petite, cela me paraissait très important de le rappeler. Certaines participantes se connaissent et deux se retrouvent dans le même focus group<sup>80</sup>.

Je poursuis en rappelant que l'objectif de cette rencontre est de partager entre elles leurs expériences langagières, et ce à différents temps de leur migration : dans le projet de départ, aux premiers temps de leur arrivée et une fois installée. Ces trois temps constituent mes axes d'analyse, que je décrirai plus loin (sous-chapitre 3.4). Chaque séance de groupe commence ensuite par un tour de table, où je demande à chacune des participantes de se présenter en quelques mots et de préciser en quelle année et pour quelle raison elle est venue en Suisse

---

<sup>78</sup> « The initial job of the interviewer is to create a nonthreatening and nonevaluative environment in which group members feel free to express themselves openly and without concern for whether others in the group agree with the opinions offered » (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007, p. 89).

<sup>79</sup> Des enregistrements vidéos ont été faits afin de clarifier d'éventuels doutes quant à la locutrice, au moment de la transcription des enregistrements audios.

<sup>80</sup> Manuela et Maria

romande. Je relance ensuite la discussion quand cela me semble nécessaire, mais cela a très peu été le cas<sup>81</sup>. Durant toute la rencontre, je prête par ailleurs une attention soutenue au contenu de la discussion, afin de recentrer celle-ci, si les participantes venaient à trop dévier de l'objet ayant motivé le focus group.

Lors des trois rencontres, les participantes montrent un grand enthousiasme et du plaisir à venir partager leurs expériences et donner leur avis sur les questions de langues. Les discussions se déroulent de façon très fluide et les participantes introduisent elles-mêmes certaines thématiques (la transmission et l'enseignement des langues par exemple). Tout comme pour les entretiens, les rencontres se déroulent en français. Lors de la dernière rencontre, avant le début de l'enregistrement, pendant que les participantes arrivent et après l'enregistrement, des discussions en suisse allemand ont lieu entre elles. Puis l'une des femmes me demande les adresses des autres femmes, dans le but d'organiser un repas commun. Plusieurs participantes me demandent également la possibilité d'assister à la soutenance de thèse et m'interrogent sur les raisons qui me poussent à faire cette recherche.

Ces trois rencontres ont ainsi permis aux participantes d'échanger dans une atmosphère intéressée et joyeuse. Organiser ces focus groups m'a également permis d'offrir un premier retour informel aux participantes sur les échanges lors des entretiens. J'ai ainsi pu, lors des focus groups, rebondir sur certaines affirmations en indiquant par exemple que plusieurs personnes m'avaient rapporté des expériences similaires ou qu'on m'avait aussi raconté des expériences contredisant précisément telle ou telle affirmation. Juste au moment où je terminais la rédaction de ce travail, une participante a repris contact avec moi afin de connaître les résultats de ma recherche. J'ai alors réécrit à toutes les participantes en les informant de l'avancée de mon travail. Une restitution était prévue au cours de ce printemps 2020. Celle-ci n'a pour l'instant pas encore pu avoir lieu, en raison de la situation sanitaire exceptionnelle.

### **3.4 Les axes d'analyse**

Une analyse de contenu s'est imposée pour approfondir la compréhension de l'expérience individuelle telle qu'elle est racontée, et la mettre en lien avec les éléments contextuels. L'analyse de contenu peut se faire de différentes façons, soit en laissant émerger, par des

---

<sup>81</sup> Je pose alors des questions du type : Comment expliquez-vous cela ? Pouvez-vous m'en dire davantage ? Quelqu'un d'autre a-t-il vécu quelque chose de similaire ou alors justement de très différent ? etc.

lectures flottantes successives les thèmes les plus fréquents, puis en s'intéressant plus particulièrement à ceux-ci, soit en définissant au préalable des catégories d'analyse auxquelles on va plus spécifiquement s'intéresser. Pavlenko (2007), dans son analyse de l'utilisation des récits autobiographiques pour recueillir des données en linguistique appliquée, préconise cette deuxième méthode afin de faciliter dans un deuxième temps l'analyse, c'est-à-dire la lecture interprétative de l'« histoire » racontée.

Afin de structurer l'analyse de mes données, j'ai procédé en deux étapes. Dans un premier temps, j'ai conduit mon analyse en attribuant les expériences racontées aux trois temps de la migration, définis préalablement (voir sous-chapitre 2.4.5) et en lien avec mes questions de recherche : les expériences faites en amont de la migration lors du projet de migration, celles faites au moment de l'arrivée et enfin celles en lien avec la période de l'installation définitive en Suisse romande. Dans un deuxième temps, en relisant les expériences de différentes participantes pour un même temps de la migration, j'ai laissé émerger des thématiques d'analyse que je décris plus loin.

Je commence ci-dessous par justifier le découpage de mon analyse en trois temps de migration (3.4.1), puis je décris les trois thèmes d'analyse (3.4.2) et enfin je termine cette section sur les axes d'analyse en exposant les questions de recherche liées à chaque thème pour chaque temps de migration (3.4.3).

### **3.4.1 Les trois temps de la migration**

Dans la migration que j'étudie, les participantes projettent leur séjour en Suisse romande : elles choisissent en principe le moment de la migration, elles anticipent leur arrivée, elles commencent à quitter leur propre monde, à imaginer l'endroit où elles vont aller avant même de s'y être déplacées. Généralement, elles choisissent cet endroit et se le représentent. C'est mon premier temps d'analyse, celui qui précède la migration, temps appelé *se projeter*. Puis le deuxième temps, appelé *arriver* en Suisse romande, comprend le fait de passer d'un monde à l'autre et d'entrer dans cet autre monde. Les premières expériences dans cet autre monde vont bousculer, confirmer, reconfigurer les idées qui ont motivé la migration. Le dernier temps analysé, *s'installer*, reprend l'idée développée par Métraux (2004) qu'il y a un continuum entre entrer dans un autre monde, vivre dans ce monde et être de ce monde. Les attentes envers ce nouveau monde, les explications données aux premières expériences sont repensées en fonction

de l'évolution du projet. S'installer peut sous-entendre une implication reconfigurée dans ce nouveau monde. Cette temporalité-là<sup>82</sup>, en trois temps, constitue donc un premier cadre d'analyse. Deprez (2002) dans son analyse des récits de migration différencie également trois étapes dans la trame narrative de ces récits : un avant, l'évènement lui-même et un après. L'*avant* comprend les motivations de la migration et la décision de partir, *l'évènement en lui-même*, se réfère au départ avec les émotions et les préparatifs qui accompagnent ce départ, le voyage et les premières impressions, puis *l'après* comprend l'apparition des premières difficultés. Analyser les propos des participantes en les attribuant à la temporalité effective de la migration semble constituer une solide charpente pour échafauder des interprétations.

### 3.4.2 Trois thèmes d'analyse

Plusieurs lectures attentives des éléments provenant de différentes participantes et des focus groups, éléments regroupés en fonction des trois temps de migration prédéfinis ont fait émerger trois thèmes qui semblent prédominer dans les discours des participantes : apprendre la langue d'accueil et transmettre la langue d'origine (1), se former puis travailler (2), participer à la société, s'y engager et y être actif·ve (3). J'ai ensuite analysé les spécificités et les enjeux de ces thèmes pour chaque temps de la migration. Cette structure en trois temps de migration, comprenant pour chaque temps trois thématiques d'analyse, constitue le squelette de mon analyse.

Distingués afin de structurer mon analyse, ces trois thèmes sont évidemment interdépendants. Ainsi, se former et travailler sont des façons de participer à la société. Apprendre une langue constitue un acte de formation et peut être un moyen vu comme facilitant le fait de travailler et de participer à la société et à l'inverse, travailler peut contribuer à l'apprentissage de la langue. Dans l'analyse, je m'intéresse plus particulièrement aux discours des participantes sur ces thèmes. Je propose de mettre en lien les idéologies langagières pour chacun de ces thèmes à chaque temps de la migration avec les éléments de contexte. L'intérêt réside dans la compréhension de ce que ces discours permettent de justifier pour la personne elle-même et pour l'environnement social en contribuant ou en contestant la différenciation sociale. Dans le chapitre suivant (3.4.3), j'énonce les questions qui se posent pour chaque thème à chaque temps de la migration.

---

<sup>82</sup> Je remercie Alexandre Duchêne pour cette précieuse suggestion qui a guidé mon analyse.

### 3.4.3 Les questions de recherche pour chaque temps de la migration

Les trois temps de migration retenus pour l'analyse et décrits brièvement précédemment sont donc : *se projeter, arriver et s'installer*. Que déclarent les participantes à propos des expériences faites en lien avec les langues lors de ces trois temps de migration ? Que racontent-elles aujourd'hui par rapport au fait d'apprendre ou de transmettre une langue, de se former et de travailler et enfin de participer à la société lors de ces trois temps de migration ?

La principale question de recherche reliée au premier temps de la migration – *se projeter* – est la suivante : quelles sont les raisons déclarées de la migration ? Tenter de saisir ce qui, aux dires des participantes, les a motivées à entreprendre un séjour en Suisse romande, c'est comprendre comment elles se projettent en Suisse romande mais aussi en Suisse alémanique (puisque comme nous le verrons, c'est souvent d'abord un séjour d'une durée limitée qui est envisagé). Pour quelles raisons souhaitent-elles apprendre le français ? Comment ce séjour envisagé et planifié s'insère-t-il dans le parcours de formation ou le parcours professionnel de ces jeunes femmes ? Et enfin, quelles sont leurs possibilités de participation à la société dans les années 1950 à 1990 ? En quoi se projeter dans un séjour en Suisse romande permet-il de participer ou non à la société ? Il s'agira donc de mettre en lien les raisons déclarées de la migration avec le contexte de l'époque.

Puis, à un moment donné, ces femmes entreprennent la migration envisagée. Quelles expériences disent-elles avoir faites avec leurs langues au moment de leur arrivée ? Quelles explications donnent-elles à ces expériences ? Que disent-elles de leur apprentissage du français ? De quelle façon mettent-elles en lien ce qu'elles avaient projeté, en termes d'apprentissage, de travail et de participation, avec les expériences faites ? Comment le rôle de leurs langues, de l'allemand, du suisse allemand et du français, est-il construit au travail par exemple ? Que veut dire participer à la société pour une jeune femme suisse alémanique en Suisse romande dans les années 1950 à 1990 ? Qu'en pensent-elles aujourd'hui avec le recul ?

Le dernier temps de la migration débute à un moment assez flou, parfois pas clairement défini, mais qui correspond au sentiment, voire à la décision, de rester en Suisse romande, de s'y installer. Je fais l'hypothèse que les raisons qui ont mené à la migration, ainsi que la lecture des expériences faites à l'arrivée vont ainsi être reconfigurées, et ce pour les trois thématiques d'analyse. Quels vont être les discours des participantes sur l'apprentissage du français, sachant

qu'elles vont désormais vivre en Suisse romande ? De quelle façon expliquent-elles ou justifient-elles la transmission du suisse allemand à leurs enfants, avec quels désirs de participation en Suisse romande mais également en Suisse alémanique ? Comment disent-elles vouloir participer à la société ? Quelles sont leurs possibilités ? Comment sont-elles reconnues dans leur travail et quels rôles les langues y jouent-elles ?

Dans les trois chapitres d'analyse qui suivent, les discours élaborés sur ces thématiques, les explications données par les participantes et parfois, dans les focus groups, les consensus ou les tensions observés sont analysés et interprétés en lien avec le contexte spécifique de la Suisse tout en mettant l'accent sur les processus qui ne sont, eux, pas propres à un contexte donné.



## 4. Le projet de migration

Ce premier chapitre d'analyse se centre sur les raisons de la migration, telles qu'elles sont déclarées par les femmes de cette étude. Il s'agit ici des raisons qui les ont poussées, il y a de cela 30 ans et plus, à se déplacer en Suisse romande. Au moment où elles les racontent, elles ont déjà vécu la migration. Elles se réfèrent par conséquent à différentes temporalités : le passé vu depuis le présent et le futur projeté depuis ce passé. Les quatre raisons suivantes ont été principalement évoquées : apprendre le français, combler un temps d'attente avant de commencer une formation, s'émanciper, ou encore, suivre l'époux qui se déplace pour son travail (Marty Crettenand, 2016). Comme annoncé dans la présentation des axes d'analyse, je propose une analyse de ces raisons en les reliant aux trois thématiques suivantes : apprendre une langue (4.1), se former et travailler (4.2) et participer à la société (4.3). Puis en lien avec le contexte suisse de l'époque de la migration, je mettrai en évidence la façon dont les idéologies langagières apparaissent dans le discours pour légitimer des choix et donner sens à des expériences vécues, à des projections de vie en Suisse romande.

Au moment d'identifier ces raisons, il m'est apparu que, souvent, les femmes interviewées ont entrepris plusieurs déplacements en plus de celui qui a motivé leur participation à l'étude.

### *Exemple 6 : focus group n°1, Brigitte (9)*

ouais. ((rires)) alors chez moi c'est un peu spécial. moi je suis: allée à lausanne pour une année comme volontaire dans une clinique privée. mais comme on était dix-huit (.) suisses allemandes. j'ai PAS beaucoup appris le français. ((rires)) j-suis REvenue en suisse alleman:de et puis (.) après mon apprentissage de commerce j'ai (.) travaillé six mois au XXX (petite ville en suisse romande). REpartie en suisse allemande et à vingt-neuf ans après le mariage j- suis revenue ici. ((rires))

### *Exemple 7 : focus group n°1, Ursula (57)*

alors moi euh c'est Ursula. moi j- suis venue en 1966. non 65. 1965 je suis venue j'avais: dix-neuf ans. et pis: c'était aussi pour perfe- perfe- perfectionner mon français parce que déjà avant j'étais après l'école j'étais trop jeune pour faire un apprentissage alors j'étais déjà en suisse romande une année dans un é- dans une famille. pis j- voulais me perfectionner pis repartir après pis ma foi j'ai connu mon mari et pis j- suis restée.

Le tableau 5 donne une vue d'ensemble des raisons déclarées par les participantes. Je les discute après. Les participantes apparaissent par âge, de la plus jeune à la plus âgée. Les raisons sont classées selon les trois thématiques annoncées (première ligne). La deuxième ligne précise la manière dont chaque thématique se décline pour ce premier temps de migration.

	Apprendre une langue	Se former et travailler	Participer à la société	
	Apprendre le français	Comblent un temps d'attente	S'émanciper, prendre de la distance, gagner en liberté	Suivre son conjoint
Melanie				X
Nicole	X	X	X	
Sarah	X		X	
Susanne	X		X	X
Manuela	X			X
Therese	X		X	
Brigitte	X		X	X
Daniela	X		X	
Claudia	X			
Barbara			X	
Karin	X			X
Anna	X			
Sandra	X	X		
Ursula	X		X	
Silvia	X		X	
Marianne	X			
Vreni	X	X	X	
Maria	X			
Margrit	X			

*Tableau 5 : raisons déclarées des migrations entreprises par les participantes.*

Certaines ont ainsi migré en Suisse romande ou au Tessin (région italophone de la Suisse) ou encore à l'étranger (en Italie ou au Royaume-Uni et en Irlande) (voir les caractéristiques des participantes en 3.2.2). Pour une même participante, les raisons de la migration ou du moins le poids relatif de chaque raison varie ainsi selon qu'il s'agisse de la première migration (aux

alentours de 14-15 ans), d'une migration effectuée une fois diplômée (à vingt ans) ou encore d'une migration plus tardive (aux alentours de 25-30 ans). Par ailleurs, c'est généralement un faisceau de raisons qui conduit ces femmes à un choix de migration et non une raison unique et isolée. Lors des entretiens, les participantes se réfèrent fréquemment aux différentes migrations, ainsi qu'aux migrations similaires de leurs proches. Étant donné que les dynamiques qui ont conduit à ces migrations se ressemblent, j'ai fait le choix d'exposer les raisons évoquées, quelles que soient les migrations auxquelles ces raisons se rattachent. Ainsi par exemple, mis à part le choix de la langue (italien versus français), les dynamiques qui justifient un déplacement vers le Tessin à 14 ans semblent similaires à celles qui justifient un déplacement vers la Suisse romande (dans la région de Neuchâtel ou dans une autre région de Suisse romande).

## 4.1 Partir pour apprendre une langue

Se rendre en Suisse romande pour apprendre le français constitue la raison majoritairement invoquée par les participantes. À l'instar de Manuela, ces femmes mettent en avant qu'elles *aiment* le français et qu'elles ont *envie* de l'apprendre.

*Exemple 8 : Manuela (784-790)*

euh moi j'avais TOUJOURS envie d'apprendre le français. toujours je ne sais pas pourquoi mais: c- cette langue elle me (...) elle me: semblait tellement BEAU de de l'entendre. c'est quand même j-comprenais encore RIEN mais mais je voulais apprendre le le français ouais.

Piller (2011) montre que le *language desire*, que je traduis par l'envie d'apprendre une langue, se combine avec d'autres envies ou désirs. De fait, apprendre une langue et s'appropriier un capital linguistique (Bourdieu, 1977) peut signifier apprendre à connaître une culture (un capital culturel) ou espérer faire partie d'une communauté linguistique (Norton et Toohey, 2011) ou encore espérer accéder à un marché du travail plus vaste. Nicole ci-dessous insiste sur l'importance de faciliter l'accès à une autre langue en passant par la culture, supposée de fait différente. Pour Daniela, apprendre une langue c'est apprendre une autre façon de vivre, accéder à une autre culture et c'est précisément l'un des intérêts d'apprendre une langue.

*Exemple 9 : Nicole (835)*

moi je trouve que c'est important de: de parler d'autres langues. de donner envie par-pas seulement par le (.) la langue mais par euh la culture aussi

*Exemple 10 : focus group n° 1, Daniela (1228)*

mais en même temps apprendre une autre langue c'est apprendre une culture. et il me semble que -fin moi j'ai le souvenir que c'était une des choses qui était aussi un petit peu enseignée euh: euh la culture. la littérature la: la manière de Vivre des autres gens. pis j-trouve justement que ça ça amène à une ouverture. et ça: montre que: il y a pas qu'une seule façon de vivre de penser de: d'agir mais que: y a: des différences. et si la langue si les langues sont la: les Différentes langues sont plus que considérées comme des atouts pour euh: ben travailler et pis c'est tout ben c'est un peu dommage c'est une perte de ce niveau-là.

En fonction des contextes, apprendre le français, c'est accéder à une langue, mais aussi à une filière de formation et ainsi à un capital symbolique. Maria ne peut pas accéder à l'enseignement secondaire, éloigné de chez elle, car cela engendrerait des couts supplémentaires pour sa famille. Dans sa région, rurale, et à son époque (elle termine le cycle primaire à la fin des années 1960), le français n'est enseigné qu'à partir du secondaire. L'enseignement d'une deuxième langue dès le cycle primaire est en effet recommandé par la Conférence des directeurs d'instruction publique (CDIP) dès 1975 (Elmiger et Forster, 2005). Puis, l'instruction publique étant du ressort des cantons, le moment de la mise en œuvre cantonale de la recommandation fédérale varie selon les régions. Pour Maria, apprendre le français est alors associé au privilège de poursuivre sa scolarité. Elle ne le dit pas, mais poursuivre sa scolarité c'est aussi potentiellement accroître la mobilité sociale.

*Exemple 11 : Maria (26)*

et pis alors mon: mon prof qui disait il faudrait que tu descendes à: dans le village. tu devrais faire à l'école secondaire pas rester en primaire. alors il est venu trouver mon père. (...) et puis il a exposé la : le comment le problème et mon père lui a répondu qu'il n'avait pas les moyens d'habiller ses enfants euh: tous les jours tous les jours en en habits de dimanche. et puis on il avait il avait pas les moyens non parce qu'on pouvait pas rentrer à la maison il y avait pas de communication c'était une heure de marche. on descendait le matin et pis fallait fallait trouver q- c'était pécuriaire en somme. et puis ma foi mes : mes copines eux qui pouvaient aller à l'école secondaire et qui apprenaient LE FRANÇAIS TOUT ÇA je ça m'a toujours fait envie !

Différents discours justifient, aux yeux des participantes, cette envie d'apprendre le français. Le premier que je développerai est celui de la langue vue comme un atout (4.1.1). Puis, je montrerai que pour les participantes, ce projet s'inscrit dans une tradition familiale et sociale,

qui valorise un séjour d'une durée limitée et l'immersion comme moyen d'apprentissage (4.1.2). J'exposerai également la justification du choix du lieu (4.1.3).

#### 4.1.1 La langue comme un atout

Deux discours sous-tendent chez les participantes l'idée que la langue constitue un atout. L'un présuppose que la connaissance d'une autre langue permet d'accéder à une autre culture, à une autre communauté et ainsi de s'ouvrir aux autres. Parler plusieurs langues engendrerait une plus grande ouverture sur le monde et permettrait de voyager plus facilement. Cet aspect n'est pas anodin. Les femmes de mon étude envisagent cette migration à une époque où la Suisse connaît une grande expansion économique (*les Trente Glorieuses*, voir le sous-chapitre 2.2.1) et où la mobilité s'accroît. Voyager dans d'autres pays devient davantage accessible que dans la période de l'immédiat après-guerre. Ainsi, comme l'illustrent les participantes ci-dessous, connaître une autre langue facilite le voyage et comme je le montrerai plus loin, partir pour aller apprendre une langue, autorise le voyage.

*Exemple 12 : Claudia (374-376)*

alors euh: c'est vrai que c'est un atout mais: formidable. vraiment super. vous pouvez aller vous comprenez toujours partout tout euh: ((rires))

*Exemple 13 : Melanie (435-439)*

alors moi j-trouve de: ces deux lan:gues j- trouve c'est bien. y a quand mê:me: euh ça ouvre quand mê:me: euh (.) des possibilités: en (XX) et en français en vacances ça pose pas des PROblèmes: euh: (.) ouais ! moi j-trouve c'est: voilà. c'était j'ai appris un peu: involon-volontaireMENT mais: ((rires)) mais voilà aujourd'hui j- trouve c'est PAS si MAL en fait.

*Exemple 14 : Sarah (243-252)*

INT : ouais donc au début vous êtes venue à XXX (village jurassien) et puis à XXX (village vaudois) pour le français. et puis après finalement après vous vous avez (.) vous avez pas eu envie de retourner en XXX ? (lieu en suisse alémanique)

Sarah : ouais s- parce que j'aimais dé:- j'aimais bien découvrir parce que moi quand j'étais enfant on a jamais voyagé. j- j- suis une fille de: paysan. et pis on a jamais eu l'occasion de partir alors euh: c'était vraiment la grande soif de découvrir.

Chez Melanie (ex. 13), le discours d'ouverture se couple au discours utilitaire. L'apprentissage d'une langue supplémentaire peut en effet être imaginé aussi comme un atout pour la vie professionnelle. Les femmes qui en parlent de cette façon projettent un avantage dont elles pourraient bénéficier par la suite. Elles espèrent ainsi transformer un capital linguistique en un capital économique. Les exemples 15 et 16 illustrent cet avantage espéré : Margrit imagine pouvoir travailler dans de meilleurs restaurants et Marianne se réfère à son père qui affirme qu'apprendre une langue augmentera ses chances de trouver un travail. La référence au père qui autorise et accompagne l'entrée dans le monde professionnel souligne l'influence de celui-ci dans le parcours de formation de sa fille.

*Exemple 15 : Margrit (166-170)*

parce qu'en partant je me suis dit-puisque vous savez (.) faire sommelière (..) je me suis dit «faut quand même apprendre des langues». et puis là je me suis dit que je vais d'abord apprendre l'alle français à genève et après je voulais aller en angleterre. pour pouvoir travailler dans des restaurants (.) euh: respectés.

*Exemple 16 : Marianne (366-368)*

moi je voulais aller en italie et pis mon papa: était tout à fait d'accord. et pis faire ça avant: euh d'être j'avais il me disait toujours «t'as plus de chance de t-trouver un travail.»

Dans le premier *focus group* (ex. 17), cet argument du français comme un atout dans la vie professionnelle en Suisse alémanique est partagé par quatre des cinq participantes.

*Exemple 17 : focus group n° 1 (257-270)*

Anna : on estimait que: bien savoir le français ça pouvait aider dans la vie professionnelle ! euh: mais le chez soi. à l'époque. c'était la suisse alémanique. mais ça a très vite changé ((rires)).

INT : ouais (.) et puis le le: (.) vous avez l'impression que ça se vérifiait pour ceux qui rentraient ? que le français euh: Aidait dans la vie professionnelle ?

Ursula : pas forcément

Brigitte : mhm :

Karin : ouais ouais

Brigitte : j- pense quand même.

Anna : si si

Brigitte : ouais suivant quel métier qu'on faisait.

Anna : oui

Brigitte : dans les bureaux sûrement.

Ces discours de langue-atout rejoignent ceux de certains économistes (Grin, 2015) qui affirment que pour les hommes<sup>83</sup>, à compétences égales, savoir le français en Suisse alémanique et l'allemand en Suisse romande représente une possibilité d'augmentation salariale substantielle. Cela confirmerait l'avantage imaginé. Ceci étant dit, la mention « à compétences égales » paraît importante ici. Une langue supplémentaire ne constituerait un atout qu'à condition que la formation de base ou préalable soit de même niveau. Or comme je le montrerai dans le sous-chapitre suivant (4.2), c'est parfois parce qu'elles n'ont pas eu accès à des formations de niveau supérieur qu'elles décident de compléter leur formation par un séjour en Suisse romande. De plus, dans le projet de migration de ces femmes, le gain supposément rattaché à la connaissance du français se fonde sur un retour en Suisse alémanique. Au moment où ces femmes décident de s'installer en Suisse romande (3<sup>ème</sup> temps d'analyse), le rôle des langues et notamment la valeur du français peuvent s'en trouver reconfigurés.

La valorisation de l'apprentissage d'une langue supplémentaire dépend également de la valeur attribuée à la langue, toutes les langues ne se valent pas socialement (Calvet, 1993). Ainsi, apprendre le français en tant que femme suisse alémanique, c'est effectivement apprendre une langue supplémentaire, mais c'est aussi apprendre une langue nationale supplémentaire. Or comme je l'ai décrit dans le deuxième chapitre (2.4.3), la construction d'un plurilinguisme positif et faisant partie de l'identité suisse est véhiculée par le discours officiel suisse. Si je reprends ici les termes de Bourdieu (1977), sur le marché linguistique suisse, connaître le français en Suisse alémanique revêt une importance symbolique forte, voire économique. On peut se demander si apprendre le français n'est pas aussi une façon, pour ces jeunes femmes, de s'engager pour la société suisse. Marianne raconte l'importance de l'argument des langues nationales pour son père :

*Exemple 18 : Marianne (271-272)*

INT : et pis là (.) qu'est-ce qui vous a motivé VOUS à aller en angleterre? [-fin comment ça c'est (XX)]

Marianne : [oh c'est déjà ah !] bon mon père a dit euh « d'abord tu tu apprends les: les: les langues de suisse.» ça c'était pour nous une discussion.

---

<sup>83</sup> Les différences salariales pour les femmes sont difficilement comparables en raison des parcours professionnels non-linéaires.

Plusieurs participantes, dont Marianne, ont ainsi également appris l'italien soit au Tessin (partie italophone de la Suisse), soit en Italie, soit avec leur mari (par mariage avec un italophone) et l'anglais lors d'un séjour en Angleterre. Ainsi apprendre le français et/ou l'italien, puis l'anglais, semble être répandu parmi les femmes qui choisissent de se rendre en Suisse romande pour apprendre le français. Le choix de l'italien peut également s'expliquer en partie par la proximité géographique du Tessin de la Suisse centrale, proximité qui à nouveau peut laisser supposer que l'italien pourrait représenter une utilité. Deux des participantes qui apprennent l'italien ont en effet grandi en Suisse centrale. Puis, en se mariant avec des locuteurs parlant une autre langue, certaines participantes rajouteront les langues de leur mari respectif à leur répertoire. Ces participantes ont en effet également appris ces langues et s'y sentent compétentes.

Contrairement au discours prédominant de l'atout du français, deux participantes ne souhaitent pas forcément l'apprendre. L'une a entrepris cet apprentissage en prévision d'une réorientation professionnelle, réorientation qui exigeait la connaissance du français. L'autre s'est rendue dans la région romande de Suisse pour y suivre son futur mari et ne souhaitait pas apprendre le français non plus. Cet apprentissage a été réalisé plus tardivement et vécu comme difficile, sachant aussi que cette personne n'avait jamais eu d'enseignement de français à l'école. Dans l'analyse du deuxième temps de migration (chapitre 5), je reviendrai aux enjeux de l'apprentissage du français une fois arrivées en Suisse romande.

Aux yeux de la plupart des femmes interrogées, l'envie d'apprendre une langue se justifie donc en partie par l'atout qu'une langue supplémentaire peut représenter. Par ailleurs, se rendre en Suisse romande pour apprendre le français semble être encouragé par l'aspect traditionnel que revêt cette migration, tradition appuyée par un discours qui valorise un apprentissage par immersion. Je fais référence ici à l'immersion en tant que pratique qui consiste à se rendre dans une région, dont la langue parlée est la langue à apprendre, et non aux pratiques d'enseignement scolaire par immersion dans une classe.

#### **4.1.2 La tradition du séjour en Romandie**

Selon les participantes, se rendre en Suisse romande pour un séjour d'une durée limitée, dans le but d'apprendre le français correspond bien à une tradition suisse, le *Welschlandaufenthalt* (sous-chapitre 2.4.5). Les exemples 19 à 23 ci-dessous l'illustrent par les propos suivants :

« c'était la coutume », « c'était courant », « un cinquième des filles partait », « à l'époque ça se faisait », « ça faisait partie de l'école ».

*Exemple 19 : Susanne (107)*

absolument oui je pense que c'était la coutume d'aller apprendre le français

*Exemple 20 : Nicole (55-59)*

Nicole : donc mes ma: ma grande sœur elle est partie au pair au tessin. (.) apprendre l'italien.

INT : ça c'était courant ?

Nicole : pis moi aussi. ça c'était courant. ouais. (.) ouais parce que qu'on était plus : dans le temps c'était plus euh: pour des métiers de: euh: médical plutôt. c'était plutôt l'italien. et : l'anglais euh c'était même pas encore là. on parlait pas encore d'anglais. c'était i-italien ou français.

*Exemple 21 : Nicole (554)*

qu'alors au pair OUI c'était peut-être (...) un cinquième des filles dans une classe partait.

*Exemple 22 : Brigitte (72)*

ouais mais à l'époque ça se faisait (...) très facilement que surtout les filles (.) partaient une année en suisse romande pour apprendre le français.

*Exemple 23 : Daniela (98-108)*

euh: (2 sec) j- j- sais pas très bien. ça faisait partie de l'école et pis euh: voilà c'était important hein ? le: le l'école. j'étais une bonne élève et pis j-sais pas c'est venu tout naturellement que j'étais pas la seule à partir hein ? c'était. y- a y a pas mal de: d'amis de moi qui sont partis. mais qui sont partis dans des écoles. pour apprendre le français. mais d'autres qui partaient aussi dans ces euh places de de : de jeunes filles au pair. de jeunes filles euh : (..) en suisse romande euh beaucoup dans le XXX (région francophone) hein, quand même dans les familles. pour apprendre un peu le français. ça se faisait vraiment couramment.

Ce séjour est présenté comme une pratique commune et sa raison d'être n'est pas vraiment questionnée. « Ça se fait ». C'est une tradition sociale que de nombreuses familles se sont appropriées. Ainsi les participantes parlent de frères et sœurs qui sont partis avant elles (Nicole, Sarah, Therese, Vreni) ou des parents qui sont eux aussi partis comme jeunes adultes apprendre le français en Suisse romande (Susanne, Claudia, ...). Les exemples 24 à 28 attestent de cet

aspect traditionnel familial : Susanne (ex. 24) parle ainsi de son père qui a rencontré sa mère, romande, en partant travailler une année en Suisse romande. Le père de Therese (ex. 25) a encouragé ses neufs enfants à partir une année en Suisse romande. Vreni (ex. 27) et ses trois sœurs ont suivi le même parcours. Claudia (ex. 28) raconte que ses deux parents avaient effectué un séjour en Suisse romande ; le père dans un institut pour garçons et la mère dans une petite ville du Jura, sans donner plus de détails.

*Exemple 24 : Susanne (38)*

ben c'est euh (.) mon père qui a fait sa connaissance qui travaillait à la poste à l'époque. euh avant qu'ils soient mariés et pis qui a fait cette fameuse année de: en suisse romande.

*Exemple 25 : Therese (14-16)*

et pis il a toujours eu un regret de PAS savoir le français. donc il a décidé de : d'envoyer ses enfants et on était neuf. donc la plupart une année en suisse romande.

*Exemple 26 : Vreni (71)*

oui (..) oui vous savez je pense à l'époque c'était presque un peu ouais vous savez les jeunes filles on allait en suisse romande (.) et en angleterre.

*Exemple 27 : Vreni (85-93)*

Vreni : (xx) j'étais la (x) non la suisse- donc en suisse romande ouais mes sœurs parce-que j'avais deux- j'ai deux sœurs alors là tout le monde était allé

INT : tout le monde a fait un peu ce parcours

Vreni : ouais. ouais tout à- pas en angleterre mais en en suisse romande alors euh on était les trois. ça c'est : après bon y'a eu d'autres euh circonstances. pas notre frère par c- contre. LUI il y était pas. ouais ça c'est mais nous les- les filles alors on était les trois.

*Exemple 28 : Claudia (356-358)*

alors eux ils savaient le français. les deux. parce qu'à l'époque on les envoyait- mon papa il était à XXX (village vaudois). (.) à XXX (village vaudois) il y avait un institut pour garçons. pour apprendre le français. (.) et pis j-crois ma maman elle était côté XXX (village du Jura bernois).

Elles insistent également (ex. 29 à 32) sur la durée limitée du séjour, généralement une à deux années.

*Exemple 29 : Ursula (306)*

oui oui oui c'était prévu pour une année (.) et pis après ma copine elle est repartie et pis moi j'ai connu mon mari j'ai dit oh je vais encore rester un moment je voulais pas partir direct j'ai dit je verrai si ça tient ou pas pis je peux toujours partir et pis j'ai discuté avec mon patron il m'a dit « ouhh tu fais comme tu veux c'est égal ».

*Exemple 30 : Anna (36)*

e:t on avait le projet de venir euh en suisse romande (.) pour une année ou deux (.) pour perfectionner le français (..) et de repartir après.

*Exemple 31 : Silvia (144)*

deux ans parce que c'était ça un peu la règle des suisses alémaniques. il y en avait certains certaines qui allaient dans une famille comme jeunes filles au pair ça c'était pas ma tasse de thé et : c'est vrai que du coup c'était agréable de finalement a-avoir un salaire !

*Exemple 32 : Silvia (179)*

mais mon père était persuadé que j'allais revenir au bout d'une année : il pouvait pas imaginer qu'on puisse VRAIMENT vouloir s'établir dans un (.) endroit autre que la suisse allemande pour lui la suisse allemande c'était encore c'est aujourd'hui le cas hein la majorité hein. c'était (.) c'était le point fort de la suisse et la minorité romande tessinoise et sans parler des des romanches. oui donc c'était très clair pour mon père qu'on pouvait faire sa vie que du côté de la suisse suisse allemande.

L'atout que constitue l'apprentissage du français et le fait que cela se fasse dans le cadre d'un séjour en Suisse romande sont envisagés comme allant de soi. Apprendre une langue par immersion est considéré comme un moyen très utile, voire indispensable à l'apprentissage d'une langue (ex. 33) :

*Exemple 33 : Claudia (153)*

oui parce que c'était un peu le chemin à suivre si on veut apprendre les langues il faut partir hein

Je reviendrai à ces discours qui valorisent l'immersion lors de l'analyse des expériences faites lors du deuxième temps de migration. Avant de considérer un deuxième motif qui justifie la

migration, je m'intéresse ci-dessous aux éléments qui ont favorisé, pour ces femmes, le choix de Neuchâtel.

### 4.1.3 La région de Neuchâtel : un lieu de prédilection ?

Concernant le choix du lieu également, les raisons évoquées sont d'ordre divers. J'en retiens toutefois quelques-unes décrites ci-dessous. Au même titre que d'autres villes en Suisse romande, le fait d'apprendre une autre langue sans se rendre à l'étranger constitue un argument. Susanne (ex. 34) et Brigitte (ex. 35) l'avancent comme suit :

*Exemple 34 : Susanne (163-173)*

oui oui ! plus pour-je sais plus quelle était la raison. (.) mais je crois c'était d'aller en suisse romande et genève. si si c'était quand même genève qui était (.) je crois assez euh (..) attrayant pour euh (.) pour les jeunes. ben-et pis c'était peut-être aussi un peu-on allait pas tellement à l'étranger travailler. c'était (.) on restait quand même plutôt en suisse. je crois que c'était ça c'était la grande ville (.) qui m'attirait. pis euh (.) voilà.

*Exemple 35 : Brigitte (332-336)*

non ! (.) c'était toujours la suisse romande mais j-sais pas pour quelle raison en fait. parce qu'on avait le français à l'école. et c'était encore en suisse ((rires)).

Susanne qui s'est rendue en Italie pour apprendre l'italien précise que pour travailler, partir à l'étranger relevait plutôt de l'exception. Contrairement à d'autres participantes, elle-même s'est rendue à Genève, attirée par la grande ville. Plusieurs participantes disent en effet leur préférence pour des villes de taille moyenne et choisissent Neuchâtel pour cette raison. Pour Therese, le choix se fait entre Neuchâtel et Montreux, villes jugées très belles, attirant probablement des touristes et abritant donc des magasins de mode (elle cherche du travail dans la confection). Lausanne et Genève sont considérées comme trop grandes par Therese. La mère de l'amie avec qui Ursula se rend à Neuchâtel, ne veut pas que sa fille se rende à Genève, ville jugée trop dangereuse (ex. 36). Une fois Genève exclue, c'est Neuchâtel qui est choisie en raison du salaire offert.

*Exemple 36 : Ursula (285-291)*

ET PUIS AUSSI bon j'avais aussi des places à Genève et sa maman voulait pas qu'elle aille à Genève elle disait que c'était une ville qui était trop dangereuse. Y avait à Porrentruy puis je sais plus où à Lausanne je crois et puis on s'est dit bah Neuchâtel on va à Neuchâtel pour quatre cents francs de plus. Ça faisait beaucoup dans le temps. et puis pour le même travail alors on a dit on essaye là.

Pour Thérèse (ex. 37 et 38), il était par ailleurs hors de question d'apprendre le français dans le canton du Jura, pourtant plus proche de chez elle. Le canton du Jura, francophone, s'est en effet séparé du canton de Berne et est devenu autonome en 1978 (voir sous-chapitre 2.4.4). Des arguments linguistiques et culturels ont été produits pour revendiquer l'autonomie du Jura et les tensions entre communautés linguistiques ont ainsi été exacerbées, parfois empruntées de violence. Ce conflit idéologique a directement influencé le parcours de Thérèse.

*Exemple 37 : Thérèse (331)*

alors honnêtement je ne serai jamais allé apprendre euh le le français à Porrentruy.

*Exemple 38 : Thérèse (319-323)*

si quelqu'un était cherchait mais Porrentruy ou bien même Saignelégier et ben je- je je tournais la page. j-voulais pas (.).y- avait quand même une crainte. de l'inconnu.

Trois des participantes (Susanne, Mélanie et Manuela) viennent à Neuchâtel parce que leurs maris respectifs y ont trouvé du travail. Cela souligne la prospérité économique de la région durant les années où ces migrations ont eu lieu.

Les participantes évoquent également la supposée qualité du français parlé à Neuchâtel. Elles relaient ainsi des discours qui affirment que c'est à Neuchâtel que l'on parle le plus beau français (voir sous-chapitre 2.4.5) et en se rendant à Neuchâtel, les participantes contribuent à reproduire cette idéologie langagière (ex. 39 à 41).

*Exemple 39 : Claudia (44-46)*

et: mon papa- c'est grâce à mon papa que je suis ici. c'est lui qui disait « allez apprendre le français (.). à Neuchâtel parce c'est là qu'on parle le meilleur français. en Suisse romande. » c'est ce qui est un peu répandu en Suisse alémanique hein ?

*Exemple 40 : Maria (36)*

alors j'avais une place j'avais une famille à la chaux-de-fonds, à : neuchâtel, à pully, à prilly. et pis on disait toujours chez nous dans le temps on se disait c'est à neuchâtel qu'il y a (.) c'est le meilleur français ((rires)) ça se disait comme ça. je sais plus. hein ?

*Exemple 41 : Margrit (52)*

voilà. et (..) alors à l'école ils nous ont recommandé (.) à XXX (ville en Suisse centrale) (.) euh: quand on sortait de l'école que (..) d'apprendre le français à neuchâtel.

Cette idéologie qui attribue au français de Neuchâtel une qualité supérieure au français parlé dans d'autres régions s'explique entre autres, d'après Terrier (1997), par le rôle de la Réforme dans l'enseignement élémentaire, par le développement de la société aristocratique et de la haute bourgeoisie, ainsi que par la tradition de préceptorat de la région. Ces éléments expliqueraient une attention soutenue, portée à la qualité du français parlé. Dans le deuxième focus group (ex. 42 ci-dessous), les participantes racontent toutes les cinq avoir entendu le fait que c'est à Neuchâtel qu'on parle le meilleur français et cela a motivé le choix de Neuchâtel pour certaines d'entre elles. Aujourd'hui, elles le rapportent toutefois en s'en distançant un peu par des rires (Melanie, Maria, puis le groupe en entier) et en énonçant ce discours, tout en signalant que c'est un discours passé (« on disait »). Puis, à la fin de l'échange, Manuela et se demande si ce discours n'est pas toujours d'actualité et Melanie confirme que « tout le monde le dit ».

*Exemple 42 : focus group n°2 (99-120)*

INT : pour vous installer ? (.) euh: (...) euh donc pour pour comment euh: vous expliquez le choix de la région de neuchâtel ? (...) ou pourquoi: euh (..) pourquoi neuchâtel ?

Melanie : ((rires)) pardon

Maria : parce que par chez nous on disait neuchâtel (.) qu'on parlait le (.) le meilleur français ? ((rires))

? : ouais ça c'est vrai.

Maria : j'avais eu aussi une place pour lausanne ? euh (.) la chaux-de-fonds ? (.) et je voulais surtout pas y aller.

Groupe : ((rires))

INT : pourquoi ?

Maria : o:h parce qu'on disait que c'était l-bout de monde. et puis euh: (.) oui ? y avait deux places sur lausanne ? (.) et pis y en avait une sur neuchâtel. (...) et pis euh j'ai choisi neuchâtel ?

INT : donc par rapport à cette idée du: (.) du meilleur français ?

Maria : oui c'est ça ! c'est c- qu'on disait

INT : c'était

Maria : [oui]

INT : [ouais] ça vous l'aviez entendu aussi cette ?

Groupe : ((acquiescement général))

Sarah : ouais (.) tout à fait

Melanie : ouais

? (117) : mhm

INT : et qui c'est qui disait euh ce type (.) de

Manuela : moi j'ai l'impression on le dit encore maintenant ?

Melanie : ouais y a tout l-monde ? qui dit en fait

Neuchâtel, ville de taille moyenne, prospère économiquement et dont les habitants parlent un français jugé de qualité supérieure semble donc jouir de nombreux avantages aux yeux des participantes.

## 4.2 Partir pour se former et travailler

Apprendre une langue est un acte de formation et partir en Suisse romande est une façon de s'appropriier le français. Le fait d'en avoir été privées durant leur scolarité ou pour certaines d'avoir été jugées mauvaises dans leur apprentissage motive certaines femmes à combler cette lacune. Ainsi, l'envie d'apprendre le français doit également être mise en lien avec les possibilités de formation préalables. L'école obligatoire ou les filières menant aux formations professionnelles ne dispensaient effectivement pas toutes des cours de français, contrairement aux filières permettant l'accès au gymnase ou le gymnase lui-même (voir les niveaux de formation suisses décrits dans le sous-chapitre 2.3.1, tableau 2). Il y a donc une inégalité dans l'accès à l'apprentissage d'une langue seconde perçue comme un atout, comme une ressource.

Plusieurs femmes racontent ainsi qu'elles n'ont pas pu apprendre le français à l'école et qu'elles ont voulu le faire plus tardivement, après la fin de leur scolarité. Les raisons qui empêchent les élèves de suivre les filières menant aux études longues dépendent de multiples facteurs. Dans certaines régions, ces filières n'existent ni pour les filles, ni pour les garçons. Une participante qui a grandi dans un village de montagne du canton de Berne raconte que son frère a dû rattraper des cours d'algèbre avec une personne instruite du village pour pouvoir intégrer le gymnase de

la plaine. Parfois ces filières existent mais ne sont pas accessibles aux filles. Celles-ci devaient alors se rendre en internat, occasionnant un cout important pour la famille. Ainsi Therese rapporte que seule une personne de sa fratrie pouvait entreprendre des études, et de préférence un des garçons. Cela doit également être mis en lien avec la répartition du travail rémunéré au sein des cellules familiales. Dans une logique patriarcale, où l'homme pourvoit aux besoins de sa famille, l'investissement dans la formation des hommes revêt une importance primordiale. Parfois, les filières sont officiellement ouvertes aux filles, mais dans les faits, peu de filles entreprennent des études. Comme l'illustrent les exemples de Marianne (ex. 43) et de Brigitte (ex. 44) ci-dessous, le risque lié au déplacement qu'implique les études est parfois mis en avant pour déconseiller, voire interdire à certaines jeunes filles de poursuivre leur scolarité. Ainsi, Marianne a pu faire le gymnase situé dans sa ville, mais n'a pas pu suivre des études qui auraient nécessité un déplacement dans une plus grande ville, ses parents le jugeant trop dangereux. Elle parle d'un prétexte. Brigitte ne peut pas aller à l'école secondaire qui mène au gymnase pour des raisons similaires. Pour toutes les deux, se rendre pour une année en Suisse romande est par contre jugé inoffensif par les parents.

*Exemple 43 : Marianne (182-202)*

ouais bon y avait c'était pas encore très très en vogue que les filles euh: faisaient: des: des études. et pis moi j'aurais bien voulu mais y avait déjà mon frère. pour après mais disons personnellement j'ai beaucoup euh: rattrapé après coup. plus tard. mais l'accès au collège déjà était assez hein: parce qu'on on me disait toujours que j-devais ouais c'était compliqué de XXX on devait prendre le bus après le train et pis vivre en ville pour EUX je crois que ça a commencé un peu de: de me protéger, ouais de me protéger. et pis par contre j'ai pu aller en angleterre, j'ai pu aller en italie ((rires)) en romandie. mais personne a demandé (.) euh: ouais les dangers. voyez c'était plutôt un prétexte je crois. comme y avait beaucoup beaucoup de: de connaissances qui ont: alors les garçons et avaient (.) de préférence les garçons qui faisaient des études.

*Exemple 44 : Brigitte (1098)*

ouais. (.) c'était betriebsschule<sup>84</sup>! hein ça s'appelait comme ça et j-me rappelle que le PROF discutait avec mes PARENTS « il faut la laisser aller: ! » pis mes parents voulaient pas ! parce que j'aurais eu ét- été la SEULE fille de la classe c- (.) avec tous ces garçons ! à vélo: dix kilomètre:tres tous les j- ouais vingt kilomètres aller-retou:r à man- manger à l'extérieur à midi: et tout !

---

<sup>84</sup> Une école de commerce.

L'accès à l'apprentissage du français au sein des formations est donc inégal. Par ailleurs, certaines formations (l'école d'infirmière par exemple, mais également certains apprentissages professionnels) exigeaient un âge minimal d'entrée (18 ans). Or étant donné que l'école obligatoire prenait fin à 15 ans, les femmes qui choisissaient ces écoles devaient patienter une voire plusieurs années. Par conséquent, à l'instar de Nicole (ex. 45) qui part comme jeune fille au pair au Tessin, Ursula (ex. 46) et Vreni (ex. 47) se rendent en Suisse romande pour combler un temps d'attente tout en apprenant le français.

*Exemple 45 : Nicole (91)*

voilà. pis là j-devais attendre jusqu'à dix-huit ans donc c'était-c'était-c'était aussi. pour euh meubler une année.

*Exemple 46 : Ursula (205-209)*

ba j'avais déjà entendu parler et puis je me suis dit ça serait aussi quelque chose parce que quand je savais que je finissais très jeune j'étais trop jeune pour appr- pour faire mon apprentissage. puis je me suis dit je vais quand même faire quelque chose qui serait utile plus tard. parce que seulement rester à la maison ou bien aller faire le ménage là ça ça me disait rien du tout hein

*Exemple 47 : Vreni (105-109)*

Vreni : j'ai fini l'école. je suis allée à lausanne (.) après j'étais restée une année à la maison.

INT : donc pour travailler à [la boulangerie]

Vreni : [pour travailler] ouais et comme j'av- j- j'ai pu commencer qu'à 18 ans j'étais- j'ai appris infirmière d'enfant. alors c'était qu'à 18 ans (.)

En lien avec les possibilités de formation ou de travail, apprendre le français peut permettre de rattraper un apprentissage qui n'a pas pu être fait durant l'école et peut permettre de combler un temps d'attente, avant de débiter une formation. Je relève que ces deux options ne sont pas nécessaires aux femmes qui font le gymnase, puisque celles-ci étudient le français à l'école et surtout débiter le gymnase directement après la fin de l'école secondaire. Elles n'ont pas de temps à « combler ».

De façon générale, les études supérieures sont accessibles aux jeunes filles, mais ne sont pas considérées comme « utiles » pour elles, étant donné que dans le scénario sociétal largement majoritaire, elles vont se marier. De plus, une injonction des parents n'est en principe pas discutée. Dans le *focus group* n°3 (ex. 48), les participantes manifestent leur consensus autour

de ce constat d'« obéissance » des filles, suite à l'expérience racontée par Marianne. Puis Marianne se distancie des propos de ses parents en les qualifiant d' « excuse » et rajoute la raison qui justifie les autres discours, à savoir « tu te maries de toute façon ». Les chevauchements sont à ce moment-là nombreux, ce qui témoigne de l'engagement des participantes dans la discussion. Susanne qualifie de « discours », l'énoncé « tu te maries de toute façon ». Ce faisant, elle s'en distancie également et reconnaît sa teneur idéologique, à savoir, un discours sur un objet et dans ce cas-là, un discours sur l'organisation genrée de la société et les nécessités de (non) formation qui en découlent. Le fait d'identifier un discours comme tel est, de ce fait, déjà un positionnement.

*Exemple 48 : focus group n° 3 (1621-1634)*

Marianne : ouais alors là je dois-je dois dire (.) mon frère euh (..) est dentiste ? maintenant ? et pis moi j'aurais voulu étudier la médecine et pis ((rires)) la raison de que (.) on m'a pas poussée c'était « c'est trop dangereux euh de faire tout seule-te laisser toute seule à XX (ville de taille moyenne en suisse alémanique). »

GRP : ah ouais !

Marianne : ça c'était une bonne excuse-pourtant ils étaient très larges avant-toujours étaient très (.) mais là alors euh de tout-c'était un peu la raison [« tu te maries de toute façon »].

Susanne : [(xxx) ce discours.]

Silvia : [ben oui. ça (xxx)]

Claudia : [ah ouais.]

Marianne : mais. j-me dis toujours comme j'étais quelqu'un de très-ouais j'obéissais tout le temps [n'est-ce pas j'étais la première]

Sandra : [ah oui ça]

Marianne : alors je crois qu'aujourd'hui (.) une fille qui est comme ça ((tape dans les mains)) par exemple retenue par les parents je crois qu'elle ferait exprès elle elle IRAIT (.) jusqu'au bout.

Sandra : ouais nous on obéissait.

Silvia : ouais

Nicole : [ouais. nous on a a-on a appris à obéir]

Silvia : [on a appris. (.) ben oui.]

Sandra : les plus (xx). en tout cas moi oui ((rires))

Dans la section suivante, je propose l'analyse d'une troisième raison souvent évoquée, en contestation de la soumission au désir des parents décrit dans le focus group ci-dessus, l'envie

de liberté et d'émancipation. J'aborde cette justification sous l'angle de la participation à la société.

### 4.3 Partir pour s'émanciper

Que signifie participer à la société, s'engager, en faire partie, pour une jeune femme des années 1950-60-70 en Suisse ? Je rappelle que le contexte social, et particulièrement le statut des femmes, n'offre que peu de libertés aux jeunes femmes et ne leur concède le droit de vote qu'en 1971 au niveau fédéral. La perspective d'une prise de distance avec le système dans lequel elles ont grandi, de quitter pour un temps cet environnement patriarcal et conservateur, fait miroiter l'espoir de davantage de liberté chez certaines femmes (ex. 49 et 50). De plus, certains cantons romands ont accordé le droit de vote aux femmes au niveau cantonal dès 1959 déjà (Vaud, Neuchâtel et Genève), ce qui pourrait confirmer une plus grande ouverture à davantage d'égalité, au niveau légal du moins.

*Exemple 49 : Silvia (106-114)*

ah mais moi j'ai j'ai bon vous savez, vous vous êtes jeunes, mais pour moi, partir de la maison à 20 ans c'était tout juste une bouffée d'oxygène. parce que en tant que fille (.) aff- on avait pas beaucoup beaucoup de liberté euh (.) c'était un moi j'étais : c'est vrai que mes parents étaient assez stricts alors ici à neuchâtel du coup : je trouvais que c'était GÉNIAL, je pouvais je pouvais décider de de ce que j'allais FAIRE : de mes SOIRÉES: non mais j'ai j'ai adoré. j'ai vraiment aimé. Et puis après j'ai fait mon permis de conduire alors tout ça (.) aussi ici à neuchâtel tout de suite hein. donc c'est vrai que ça ça pr- j'étais libre quoi. oui c'était magnifique et vous savez (.) c'est vrai que quand on était nous jeunes à XXX c'est vrai que (.) les filles (.) n'avaient pas une grande : liberté

*Exemple 50 : Daniela (422-507)*

moi mon mon ce ce que je disais avant j'étais juste en train de me dire y avait pas un CHOIX vraiment de venir en suisse romande mais c'était plus un espèce de non (.) déterminé aussi par des choses que je ne VOULAIS pas. PLUS. je j'avais pas envie de rester à XXXX (ville en suisse alémanique) ça c'était clair. c'était quelque chose qui qui: (.) qui m'attirait. mais je suis je suis pas sûre parfois j'ai l'impression que c'est quelque chose euh qui a lie- qui a: avoir avec euh CETTE période dans CE lieu qui était euh les années soixante à XXXX. –fin moyenâgeux et très refermé. et qu'il fallait vraiment que je PARTE. j'avais pas envie en au départ de vivre comme ma mère. j'avais pas envie euh de: –fin toutes ces choses ont fait que (.) euh: j'étais très ouverte pour aller en suisse romande parce qu'il me semblait que (.) dans ma tête: c'était quelque

chose de beaucoup plus ça ça permettait plus de liberté. parce que je pouvais pas vivre là et: (..) euh: et il m'a fallu vraiment couper euh mais avec pleins de choses hein? avec ces GENS avec cette avec cette RELigion de de –fin avec cette égli:se

Ainsi, partir de chez soi, c'est à la fois s'éloigner d'un cadre ressenti parfois comme contraignant et espérer trouver davantage de liberté, une possibilité d'émancipation. Comme le dit Silvia, le simple fait de vivre loin des siens, c'est décider librement de son emploi du temps. Partir peut donc être un moyen de refuser de participer à la société d'origine (« pas envie de vivre comme ma mère »). L'attente de la société d'origine peut toutefois être forte. Dans la ville d'Ursula (ex. 51 et 52), la coutume veut que les jeunes filles accomplissent une année de formation ménagère. Cet apprentissage consiste à travailler dans des familles aisées et à suivre des cours un jour par semaine. Ursula décide de ne pas suivre la voie de ses deux sœurs aînées, ayant constaté le travail conséquent demandé à l'une de ses sœurs dans une famille.

*Exemple 51 : Ursula (213-215)*

et puis je me rappelle ma sœur aînée elle était des fois même (..) pas directement mal traitée mais (..) elle avait congé le dimanche et pis quand elle rentrait le dimanche à huit heures il fallait encore faire toute la cuisine et puis toute la vaisselle qu'ils avaient utilisée tout le week-end hein. alors souvent elle disait que c'était à minuit qu'elle arrivait au lit alors souvent elle partait plus vite pour pouvoir ranger pour aller de bonne heure au lit quand même (..).

Ursula estime par ailleurs qu'elle sait déjà tenir un ménage et souhaite apprendre quelque chose de supplémentaire, le français. Ses parents la soutiennent. Ils recevront néanmoins un courrier de l'un des offices de placement<sup>85</sup>.

*Exemple 52 : Ursula (127-131)*

et pis: c'est: la dame là de: de l'office des: (..) qui étaient placée là pour chercher une place pour des jeunes qui sortaient de l'école. je m'en rappelle ma maman elle m'a montré une fois une lettre (..) quand elle a dit que: moi je voulais pas faire un apprentissage de ménage parce que j'avais appris le ménage à la maison on était on devait aider aussi. pis tout ça quand j'avais décidé d'aller en: en suisse romande pour apprendre le français elle avait écrit une lettre

---

<sup>85</sup> Je n'ai pas d'information sur la nature (privée, associative ou étatique) de l'office de placement cité par Ursula. À la même époque, des bureaux de placement, tenus par des associations telles que « Pro Filia » ou encore « Freundinnen junger Mädchen » (« les amies des jeunes filles »), mettent en relation des jeunes filles qui souhaitent travailler dans des familles en Suisse romande et des familles d'accueil (Goehner, Guye et Baud, 1984). Ursula semble faire référence à un même type d'office placement.

méchante à ma maman qu'elle comprenait PAS qu'elle voulait directement que j'aie gagné ma vie: et puis que je devais quand même d'abord apprendre quelque chose pas seulement pour j'étais pas là seulement pour apporter de l'argent à la maison pis je gagnais pas grand chose hein.

Ursula voit l'argument de l'office de placement comme un prétexte pour assurer de la main d'œuvre bon marché aux « grandes dames » (ex. 53). Le discours sur l'importance de d'apprendre quelque chose « avant d'aller apporter de l'argent à la maison » (ex. 52) peut être vu comme un discours, qui sous couvert d'apprentissage pour la jeune femme, permet en fait à une classe sociale de bénéficier d'employé·e de maison et ainsi de maintenir une certaine hiérarchie sociale.

*Exemple 53 : Ursula (141)*

mais c'est vrai dans le temps les gens ils étaient tout autre alors c'était des des qui étaient un petit peu dans ces services officiels là alors ils étaient ils étaient bien connus des des grandes dames (..) des alentours et pis comme ça ils avaient une jeune fille bon marché (..).

C'est dans un mouvement de résistance, soutenue par sa famille, qu'Ursula n'accomplit pas l'année de formation ménagère attendue d'elle. Dans les faits, Ursula ira travailler dans une famille en Suisse romande où elle s'occupera du ménage, des enfants et en partie du commerce de la famille, le tout pour 80 CHF par mois. Elle reproduit, dans un autre lieu, ce qu'elle a refusé de faire dans sa ville. Il est vrai qu'elle y apprendra le français. Le fait que ces jeunes femmes constituent, sous prétexte d'apprentissage du français, une force de travail importante et peu coûteuse se retrouve dans plusieurs récits. Ainsi Brigitte est allée travailler à l'âge de 15/16 ans comme volontaire (c'est-à-dire nourrie et logée, mais sans rémunération) dans un hôpital en Suisse romande avec 20 autres jeunes filles alémaniques. Elles travaillaient 6 jours ½ sur 7, le dimanche après-midi étant congé et dédié à une promenade sous la surveillance de religieuses. Ces jeunes filles étaient effectivement recherchées et leur projet de migration rencontre ici le besoin de l'économie. Je discute cette convergence d'intérêts dans le sous-chapitre qui suit (4.4.).

Participer à la société en tant que jeune femme c'est aussi, à cette époque, soutenir sa famille. Ainsi, Vreni et ses deux sœurs ont toutes travaillé une année dans le commerce familial et sont parties ensuite une année en Suisse romande pour apprendre le français en attendant d'entrer

dans une école supérieure. La sœur de Therese (ex. 54) a quant à elle dû renoncer à son séjour déjà organisé en Suisse romande, en raison de la dernière grossesse de sa mère.

*Exemple 54 : Therese (62-69)*

et ma grande sœur elle elle a fait couturière elle VOULait aller après sa: sa formation à vevey. elle avait une place. et ma maman elle attendait le dernier enfant donc elle avait dix-neuf ans elle a dû rester à la maison. pour aider pour seconder la maman. c'était un peu un drame. elle elle en parle encore aujourd'hui à à soixante-cinq ans. qu'elle aurait qu'elle aurait TELlement voulu aller à vevey apprendre le français. c- qu'elle a pas fait par la suite.

Socialement, le fait de partir de chez soi à la fin de l'adolescence, au début de l'âge adulte est reconnu comme un temps de transition qui permet de grandir et de mûrir. Gyr (2013a) parle de rite de passage qui revêt une valeur éducative. Quitter la société à ce moment-là pour un temps donné est donc généralement accepté, voire encouragé.

Lorsqu'elles sont diplômées, les jeunes femmes quittent la Suisse alémanique en ayant obtenu un contrat de travail. En lien avec l'expansion économique de l'époque et la situation de plein emploi, quitter son travail et en trouver un autre, en imaginant le quitter à nouveau une année après, ne pose aucun problème. Même avec un contrat de travail, le projet est généralement celui de partir pour un séjour d'une durée limitée. Parfois c'est pour accompagner leur mari qui a trouvé du travail à Neuchâtel (Manuela et Susanne) ou qui y travaille déjà (Melanie) ou encore dans le cadre d'un projet, partagé dans le couple d'apprentissage du français (Anna et son mari souhaitent tous deux perfectionner leur français) que certaines femmes se rendent à Neuchâtel. Pour les jeunes femmes des années 1950-1960, participer à la société signifie le plus souvent se marier, mettre au monde des enfants et s'occuper du foyer. Ainsi suivre son mari est une façon de participer à la société. Notons que les 19 femmes qui ont accepté de faire partie de cette étude se sont toutes mariées et ont toutes eu des enfants en région neuchâteloise.

Les participantes mentionnent également l'importance des réseaux pour trouver un emploi correct : Ursula (ex. 55) entend parler d'une place dans une famille par une amie. Marianne (ex. 56) peut compter sur son père pour trouver une place en Suisse romande. Sandra se rendra chez sa grand-mère pour y accomplir une partie de sa scolarité. Ces réseaux sont à double sens, et si les femmes trouvent ainsi facilement du travail, les employeurs trouvent facilement, année

après année, de nouvelles employées peu onéreuses et investies, désireuses de quitter leur propre milieu familial et d'apprendre le français.

*Exemple 55 : Ursula (53)*

ouais parce que j'étais trop jeune pour commencer l'apprentissage j'avais pas de places et puis je me suis dit ben je veux pas trainer une année comme ça (.) et puis je veux quand même apprendre quelque chose en plus pour que j'aie: un petit plus quand même et puis c'est là que (..) j'ai connu quelqu'un qui: cherchait justement quelqu'un pour cette place et qui connaissait la (.) la fille qui était avant

*Exemple 56 : Marianne (276-282)*

et puis euh c'était donné à l'école y avait justement une suisse. donc cette copine à moi. qui avait une COUsine. qui a travaillé là. et pis: qui a dit «est-ce que: tu connais quelqu'un et pis alors euh: on aurait même besoin de deux.» c'était une chance quoi! et pis on lui a prise.

C'est, pour certaines femmes, la perspective de ne pas participer à la société en Suisse alémanique qui les motive à partir pour un temps donné en Suisse romande. Partir dans le cadre d'un séjour traditionnel, reconnu dans une logique politique de valorisation du plurilinguisme, « autorise » ces femmes à quitter la société d'origine. Le désir individuel permet de soutenir une logique collective, nationale.

## **4.4 Les raisons déclarées de la migration**

Les raisons décrites ci-dessus rejoignent largement celles décrites par Gyr (2013a) : gain de maturité, formation linguistique, séparation d'avec sa famille d'origine, préparation et recherche d'un choix de métier, attente d'un début de formation, évitement de conflits intrafamiliaux. Se rendre en Suisse romande pour apprendre le français permet ainsi à la fois d'apprendre une langue supplémentaire (ce qui correspond à la *formation linguistique* de Gyr), de combler un temps d'attente avant le début d'une formation (ce qui peut correspondre à *préparation et choix de métier et attente d'un début de formation*) et de s'émanciper de son milieu d'origine à un âge de transition entre l'adolescence et le début de l'âge adulte (*séparation d'avec sa famille d'origine, évitement de conflits intrafamiliaux*). Ce séjour en Suisse romande s'inscrit de plus dans une tradition qui valorise l'apprentissage du français par les Alémaniques. Les jeunes femmes qui s'engagent dans ce déplacement le font avec beaucoup de motivation,

par choix, dans un but de développement (professionnel et personnel). Elles font preuve d'initiatives et de détermination. Cette migration répond à de fortes aspirations individuelles.

Apprendre le français est motivé par la valeur symbolique et économique attribuée au français sur le marché linguistique suisse. La langue est considérée comme un capital qui, potentiellement, confère une plus-value au locuteur ou à la locutrice. Les femmes interrogées ne sont pas retournées vivre en Suisse alémanique, il n'est donc pas possible de juger de l'apport professionnel que cet apprentissage du français aurait pu constituer pour elles. Toutefois, lorsqu'elles évoquent leurs motivations pour apprendre cette langue, il s'agit principalement de parfaire leurs connaissances ; elles ne prévoient pas un changement radical de leurs possibilités professionnelles par la suite et je relève que l'apprentissage du français n'engendre en principe pas une qualification qui impliquerait par la suite un changement d'orientation professionnelle. Grin (2015) confirme que ce n'est qu'à diplôme égal qu'une langue supplémentaire peut constituer un atout. Il peut dès lors paraître surprenant que l'argument d'une langue supplémentaire vue comme un atout soit si présent, alors que le réel atout en termes professionnels serait probablement d'approfondir ou de poursuivre sa formation.

Cela permet d'introduire une deuxième raison de la migration souvent invoquée, à savoir la nécessité de combler un temps d'attente entre la fin de la scolarité obligatoire et le début d'une formation professionnelle. La structure de la formation, telle qu'elle est envisagée dans les années 1970-1980 pour certains métiers (dans les soins notamment), crée un temps « mort » qu'il s'agit de combler. Je fais l'hypothèse que cette condition structurelle favorise ce type de séjour d'une durée limitée. Partir avec le projet de revenir mieux formées (linguistiquement et professionnellement), dans le cadre d'un séjour où ces femmes travaillent, n'engendre de plus, pas de coût supplémentaire pour la famille, et permet en plus de l'apprentissage du français d'acquérir de l'autonomie en dehors de sa famille.

Ce dernier point, à savoir l'autonomie qu'offre un apprentissage effectué loin de chez soi et l'émancipation ainsi espérée, constitue la troisième raison qui motive la migration. Le fait de partir de chez soi, entre la fin de l'école obligatoire et le début de la formation (pour les migrations faites à 14/16 ans) ou après la fin de la formation, dans le cadre d'un travail, permet à ces jeunes femmes de partir de chez elles, de se dégager de leur milieu d'origine et des attentes qui peuvent y être rattachées.

À un niveau individuel, partir en Suisse romande permet d'apprendre une langue, de pallier les manquements d'un système de formation et de s'émanciper en s'éloignant de sa famille et de son milieu d'origine. Ces aspirations individuelles, justifiées idéologiquement par les bienfaits de l'apprentissage du français et le prestige dont est doté le français en Suisse, convergent avec des logiques nationales, économiques et politiques, ce qui rend possible la réalisation de ces projets de migration.

Partir de chez soi pour apprendre une langue, alors que la Suisse connaît une expansion économique et donc un besoin de main-d'œuvre, répond à un besoin de l'économie. Peu ou pas payées dans les places de jeunes filles au pair ou de volontariat, ces jeunes femmes travaillent énormément. Le travail exigé, conséquent, se justifie par la possibilité d'apprendre le français. Comme le constate Gyr (2013b)<sup>86</sup>, des voix vont, à la fin des années 1970, s'élever dans la presse écrite, à la radio et à la télévision contre cette exploitation supposée du travail des jeunes femmes. Les exemples suivants sont tous tirés de (Gyr, 2013b) : un périodique titre « Ins Welschland, nur um putzen zu lernen » (littéralement : aller en Suisse romande pour apprendre uniquement à nettoyer). Un autre journal mentionne suite à un reportage photo « dass die Welschlandaufenthalterinnen in erster Linie nicht die Sprache, sondern putzen, fegen und kochen lernen<sup>87</sup> » (les jeunes femmes séjournant en Suisse romande n'apprennent pas la langue en premier lieu, mais elles apprennent à nettoyer, recycler et faire la cuisine). De plus, les contacts avec les jeunes du même âge seraient rares et potentiellement dangereux.

L'historien Gyr (2013b) place cette critique du séjour en Suisse romande dans le contexte des liens entre Suisse alémanique et Suisse romande, liens régulièrement construits par les médias comme problématiques. Il affirme que critiquer le séjour en Romandie est une façon de critiquer la Suisse romande qui accueille ces jeunes femmes. Par conséquent, il s'intéresse au moment où cette critique s'intensifie, la fin des années 1970 et le début des années 1980, et la met en partie sur le compte des tensions ravivées entre Suisse alémanique et Suisse romande suite à la création du canton du Jura (qui, rappelons-le, devient indépendant en 1978, sur la base, entre autres, d'arguments linguistiques et culturels). Cela pourrait, selon lui, avoir accentué la dénonciation des conditions de travail des jeunes Alémaniques en Suisse romande. Toutefois, Gyr mentionne que les critiques viennent aussi du mouvement féministe, qui se serait emparé

---

<sup>86</sup> Publié la première fois en 1981.

<sup>87</sup> Das Welschlandjahr, in : Femina vom 19.3.1980, p.11, cité par Gyr (2013b, p. 31).

de la thématique et l'aurait construite comme un problème. Il regrette que ces voix minoritaires détournent l'attention de tous les séjours qui se sont bien déroulés et qui ont contribué à la construction du dialogue entre Alémaniques et Romands<sup>88</sup>. Le poids de l'argument de la nécessaire intercompréhension et connaissance de l'autre en vue de la cohésion nationale semble pour cet auteur dominer la question de genre et lui permet de remettre en cause le bien-fondé des revendications féministes, reprises par la presse. Or, les deux arguments pourraient tout à fait être traités séparément.

Les critiques médiatiques évoquées ci-dessus font référence aux déplacements faits dans le cadre de travaux peu qualifiés (c'est le cas de la première migration de huit des 19 femmes interrogées). La situation est meilleure pour les femmes une fois qu'elles sont diplômées et qu'elles perçoivent un salaire. Ainsi, c'est bien le diplôme qui confère davantage d'autonomie et non la langue supplémentaire.

Le fait de partir en Suisse romande pour apprendre le français, quel que soit le type de travail, est également une façon de se conformer à l'idéal de la nation suisse plurilingue et peut être vu comme un moyen de s'engager comme citoyenne suisse (Marty, 2019). Ce séjour s'inscrit dans la logique du discours politique officiel qui prône les échanges entre les différentes régions linguistiques. La logique nationale se trouve par conséquent renforcée par ces séjours. Entreprendre un tel séjour pourrait dès lors être considéré comme un acte citoyen. La citoyenneté telle que définie par Weinstock (2000) désigne au moins trois dimensions du lien social et politique : un statut juridique, c'est-à-dire des droits et des responsabilités, un certain nombre de pratiques qui contribuent au façonnement du bien commun et enfin un pôle identitaire qui, d'après Weinstock, reflète l'importance subjective du statut pour l'individu. En tenant compte du contexte suisse de l'époque, je constate une forme de paradoxe. Les critiques qui dénoncent le rôle dans lequel les femmes se voient confinées lors de ce séjour reçoivent comme réponse l'importance de ces échanges pour l'intérêt national. Or dans les années qui voient naître ces critiques (1975-1980), les femmes viennent d'obtenir le droit de vote au niveau fédéral. Elles sont considérées depuis peu comme citoyennes à part entière par la Confédération. Les critiques du *Welschlandaufenthalt* remettent en cause le travail de jeune fille au pair, très

---

<sup>88</sup> « Die Chance, auch auf dem Niveau der breiten Bevölkerungsschichten, « von unten » konstruktive Dialogformen zwischen Deutsch und Welsch zu suchen, die einen demokratischen-alltagsbezogenen Erfahrungsprozess mit den welschen Nachbarn verstärken könnten, wird als solche nicht nur nicht wahrgenommen, sondern mit Aussagen wie « Niemand hat die Jeunes filles wirklich gern » auch bestritten » (Gyr, 2013b, p. 38).

peu rémunéré sous couvert d'apprentissage du français. Cette critique aurait pu être entendue, indépendamment de l'échange entre les régions linguistiques permis par ces séjours. Ainsi rejeter ces critiques en leur opposant l'importance des langues nationales et de l'intercompréhension permet peut-être d'évincer la critique sociale sous-jacente. Tout en renforçant le plurilinguisme individuel et l'échange interculturel prôné par la Confédération, ces séjours renforcent une participation genrée à la société tout en autorisant pour certaines femmes une parenthèse de liberté, due à l'éloignement de la société d'origine.

La distance de chez soi semble, en effet, pour un temps donné, offrir davantage d'autonomie. Ainsi partir et revenir dans ce contexte du séjour en Suisse romande ne remet fondamentalement en question ni le système de formation, ni le partage des tâches et la répartition du travail rémunéré. Cette migration s'inscrit parfaitement dans ce système, comme une parenthèse qui permet un apprentissage et davantage d'autonomie, mais sans déboucher, par exemple, sur une revendication éducative (introduire le français dans toutes les filières de formation ou possibilité de commencer des formations avant l'âge de 18 ans, ou encore d'être autorisée symboliquement à faire des études supérieures). L'idéologie langagière qui soutient un apprentissage du français en Suisse romande, majoritairement effectué par des jeunes femmes, crée de la différenciation sociale entre les genres. Elle renforce la participation genrée à la société.

Sapin, Spini et Widmer (2007, p. 29) rappellent que « les parcours de vie individuels ne sont pas le simple produit de ces programmes institutionnels. Ils sont le résultat d'une combinaison de trajectoires, cognitives, affectives, familiales et professionnelles, certes construites par les individus, mais négociées en fonction des modèles culturels et institutionnels en place, sur lesquels ces derniers n'ont que peu d'influence ». Ainsi, le projet de migration des femmes interviewées correspond certes à des désirs personnels, mais répond également parfaitement à des logiques collectives, politique, économique et de genre. Les discours sur l'apprentissage du français en Suisse romande doivent ainsi être compris en lien avec le contexte suisse de l'époque et avec les logiques collectives que celui-ci permet de renforcer.

Ces processus d'instrumentalisation des idéologies langagières se retrouve également sur d'autres terrains et ne sont pas propres à la Suisse. Dans son étude sur l'apprentissage de

l'anglais en Australie par de jeunes femmes japonaises, Takahashi (2013, p. 60)<sup>89</sup> constate également que « pour de nombreuses femmes japonaises, ce séjour linguistique ne concerne jamais uniquement l'acquisition d'une compétence langagière ou d'expériences interculturelles. Ce discours est également intimement relié aux discours traditionnels sur les cycles de vie de ces femmes (éducation, formation et mariage) et de leur âge » (traduction personnelle). Il me semble que les récits des participantes à cette étude illustrent la « marge de manœuvre », décrite par Kaufmann (2004), de chaque individu entre ses aspirations individuelles et des catégorisations sociales. Ces femmes font des choix à l'intérieur d'une structure sociale et des possibilités offertes par cette structure. Par cette pratique d'apprentissage de la langue dans une autre région linguistique, la plupart d'entre elles opèrent un double mouvement : elles résistent en partie à ce qui pourrait être attendu d'elles dans leur région d'origine, elles s'extraient de leur environnement social et partent dans le but d'augmenter leurs qualifications. En même temps, elles se conforment au modèle social attendu, en s'appropriant une tradition d'apprentissage du français en Suisse romande, tradition qui ne remet pas fondamentalement en cause l'organisation sociale dont elles s'extraient.

---

<sup>89</sup> « In sum, for many Japanese women, English ryugaku is never only about gaining linguistic knowledge or obtaining « cross-cultural » experiences. It is also intimately linked with the traditional discourse of women's life cycles (e.g. education, career and marriage) and age,... » (Takahashi, 2013, p. 60).

## **5. Les premiers temps en Suisse romande : faire face à un nouvel environnement**

Après avoir imaginé et préparé leur déplacement, les femmes interviewées entreprennent le voyage et arrivent en Suisse romande. Comme décrit dans le chapitre précédent, le faisceau de raisons qui a conduit chacune d'entre elles à effectuer cette migration est unique et en même temps s'inscrit dans une histoire sociale partagée. Au-delà de l'hétérogénéité des parcours préalables d'apprentissage du français et de scolarité, des parcours de formation professionnelle en attente, débutés, voire achevés et des parcours de vie personnels (un déplacement prévu avec son conjoint, une amie ou seule), toutes arrivent avec un projet et des attentes. Que vont expérimenter ces femmes durant cette période de premières expériences en Suisse romande ? De quelle façon vont-elles faire face à ce nouvel environnement, de surcroît différent linguistiquement ? Et de quelle façon vont-elles a posteriori, dans leur récit, construire le rôle des langues dans la compréhension de ces expériences ? À nouveau, je vais montrer la façon dont la constellation des expériences me permet de mettre au jour des processus et des discours sur les langues. Comme dans le chapitre qui précède, l'analyse de ces discours sur les langues s'articule autour de trois thématiques : l'apprentissage du français (5.1), la formation et le travail (5.2), puis la participation à la société (5.3). Ces trois thématiques s'influencent les unes les autres et je les traite séparément uniquement pour en faciliter l'analyse. Dans le dernier sous-chapitre (5.4), je questionnerai les relations entre apprentissage, formation – travail, et participation et discuterai des logiques sous-jacentes de reproduction sociale à l'œuvre dans ce contexte.

### **5.1 Apprendre le français en Suisse romande**

Les propos des participantes donnent à entrevoir leurs conceptions de ce que signifie apprendre et maîtriser une langue. Dans une approche sociolinguistique, la langue est avant tout considérée comme « une pratique sociale partagée par un groupe plus ou moins grand d'êtres humains, comme un jeu de société, comme une mode vestimentaire ou comme un ensemble de recettes régionales... avec des règles plus nombreuses et plus complexes que celles d'un jeu de société habituel » (Candea et Véron, 2019, p. 16). Les propos des participantes sur l'apprentissage du français s'organisent autour des conceptions sur la langue et sur les façons de se l'approprier. Je distingue ainsi des propos sur la nature des éléments linguistiques à

acquérir (5.1.1), sur l'importance affirmée, pour l'apprentissage, des facteurs personnels versus de la position sociale de l'apprenant (5.1.2), ainsi que sur la valeur positive attribuée à un apprentissage par immersion (5.1.3). Après une présentation des conceptions des participantes sur l'apprentissage de la langue, j'en propose une discussion en les reliant aux idéologies sur les pratiques d'apprentissage, discours abordés dans le sous-chapitre 1.4.

### **5.1.1 La langue comme pratique sociale**

Les participantes font implicitement référence à la langue comme à un objet qui d'emblée implique le groupe social. Elles mentionnent le fait de parler avec ou sans accent, évoquent l'importance d'un lexique spécifique et nécessaire à certains contextes, l'importance de l'utilisation adéquate de la langue, du deuxième degré notamment (l'humour par exemple) et l'importance de l'utilisation adéquate en fonction de l'interlocuteur. Les participantes font également référence à l'aisance ou aux difficultés dans l'usage de la modalité écrite. Je précise que toutes les femmes interviewées participent à cet entretien mené en français avec une grande aisance.

L'accent qui peut être défini comme un « ensemble souvent flou et hétérogène de traits phoniques » (Candea, Planchenault et Trimaille, 2019, p. 3) convoque immédiatement la référence à une parole qualifiée de standard, sans accent, qui serait l'apanage d'un locuteur ou d'un groupe de locuteurs homogène et idéalisé. En Suisse romande, pour ces femmes, parler français sans accent, c'est avoir acquis le français de telle façon à ne plus être reconnaissable comme Alémanique aux yeux des Romands et éviter ainsi des évaluations négatives. Indépendamment du niveau de maîtrise de la langue, c'est-à-dire indépendamment de ce que les participantes sont capables de dire et de faire en français, le fait de pouvoir le dire sans accent revêt une grande importance. Dans l'exemple 57, parler rapidement sans trop d'accent constitue un objectif d'apprentissage de la langue. Dans cette même conception, l'exemple 58 illustre que le fait d'être prise pour une personne qui a l'accent attendu de la région atteste d'un apprentissage réussi. Il est donc bien question ici des notions d'appartenance et d'affiliation liées à l'accent, telles que décrites par Candea, Planchenault et Trimaille (2019, p. 2). Je reviendrai plus loin à l'inclusion – exclusion opérée sur la base de la langue (sous-chapitre 5.3.4).

*Exemple 57 : Silvia (14)*

depuis le début oui (.) il est vrai que quand on est arrivé quand je suis arrivée en 64 ici (.) la reconnaissance des des suisses romands envers moi était (.) passait par la par le français, par par (.) une rapide acqu-, connaissance de pas trop *l'accent suisse allemand n'est-ce pas ?* (dit avec l'accent)

*Exemple 58 : Claudia (496-498)*

Claudia : ou bien y eu des discussions euh: pis à la fin de la soirée ils disent « ouais ((bruit de bouche)) quand même une question. y a petit accent. ça vient d'où ? » ((en riant)) ou au téléphone avant au travail (.) j'ai eu des genevois par exemple « oh ! j'adore votre accent neuchâtelois ! ».

INT : ah oui? [((rires))]

Claudia : [((rires))] alors ÇA j-me dis « c'est parfait ! » là j-me dis (..) « j-suis bonne ! » quoi.

D'autres critères avancés pour parler de l'apprentissage de la langue sont davantage liés aux domaines d'utilisation. Ainsi, certaines fonctions professionnelles nécessitent un lexique très spécifique. Therese (ex. 59) qui travaille dans le rayon mercerie d'un grand magasin et Manuela (ex. 60) qui travaille dans le domaine hospitalier y font référence.

*Exemple 59 : Therese (546-560)*

après c- que c- qui était dur pour moi on m'a promis donc une place à la confection. je me suis BIEN donnée de la peine d'apprendre tous les MOTS en FRANçais euh. en lien avec la confection. et là j'ai appris le premier jour pas de place à la confection. je devais aller travailler à la mercerie. et ÇA pour moi c'était un gros souci parce que y avait beaucoup beaucoup de mots. que je ne connaissais PAS. alors euh bon les boutons ça c'était une chose. mais y avait beaucoup de mots : dans une dans une mercerie.

*Exemple 60 : Manuela (118-131) :*

Manuela : parce que c'est déjà une autre langue dans le sens euh euh hospitalière. des mots qu'on (.) qu'on sait pas du tout.

INT : vous avez travaillé comme infirmière ou quoi ?

Manuela : oui infirmière assistante ouais. et pis eu:h alors là: ouais j'étais (..) bien tombée dans dans l'eau froide ! mais mais j'aimais bien !

Dans ces deux exemples, il s'agit d'un lexique très spécifique à un domaine professionnel, et non uniquement un nombre minimal de mots par exemple ou d'un lexique lié à des thèmes de

conversation tels qu'on peut les trouver dans les manuels d'apprentissage de langue (la famille, les vacances, le travail, les loisirs, etc.). Ainsi, maîtriser une langue ne se réfère pas à un objet abstrait que l'on pourrait maîtriser ou non, mais bien à un système utilisé en contexte, à une pratique sociale (Canut et Him-Aquilli, 2018). Citée dans le sous-chapitre consacré aux pratiques d'apprentissage (1.4), Jeanneret (2010, p. 28) affirme que « (...) s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières ». Or le travail constitue une pratique sociale ; maîtriser une langue dans une situation particulière implique effectivement la connaissance d'un lexique spécifique et pratiquer en contexte va faciliter l'apprentissage de ce lexique.

En complément à ce qui précède, certaines activités, telles que le comptage ou le rêve, sont présentées comme des indices de la maîtrise de la langue. Je retrouve ces discours, connus et communément partagés, dans les propos des participantes à cette étude. Dans l'exemple 61, rêver en français représente un désir accompli.

*Exemple 61 : Barbara (562-566)*

Barbara : que: que je et et que: j'avais une envie (.) que de de RÊVER en français. ((rires)).

INT : et et ?

Barbara : et je [rêve en français] ((dit avec un sourire))

Puis, la capacité à maîtriser les chiffres est considérée comme particulièrement difficile (ex. 62). Les exemples 63 et 64 relèvent également le caractère automatisé de l'activité de comptage qui se fait pour ces deux participantes en allemand, presque malgré elles, et bien qu'elles maîtrisent bien le français (« c'est après que je me suis rendue compte », « il m'arrive encore rarement, mais vraiment vraiment rarement (...) »).

*Exemple 62 : Silvia (302-306)*

et alors la chose plus difficile que j'ai toujours trouvé c'était par exemple les chiffres. quand y avait pas pas juste 60 ou 50. mais quand c'était (.) hein des numéros de téléphone : des chiffres à à plusieurs centaines voire milliers ben là (.) dans un premier temps chez (XXX) je devais aller faire : le contrôle du stock des étiquettes de vins. un charmant monsieur qui répondait qui disait 156'000 gna gna gna. et moi j'étais là je devais écrire ça oui ils m'ont changée parce que je je n'arrivais pas je n'arrivais pas.

*Exemple 63 : Vreni (659)*

mais j'ai : (.) je sais très bien en français mais je me rends compte on en a une fois parlé et pis c'est après que je me suis rendue compte c'était vrai que je parlais en all- euh je je les chiffres je CALCULAIS en allemand.

*Exemple 64 : Barbara (456)*

il m'arrive encore RArement mais vraiment vraiment rarement (.) quand je compte des mailles (.) de le faire en en s-en allemand

Il me paraît que ces discours sur certaines activités langagières peu conscientisées (le rêve comme activité peu consciente et le comptage comme activité automatisée) sont avancés dans ce contexte pour déterminer LA langue qui serait le plus fortement liée à l'individu. Les discours qui tentent de lier un individu à une seule langue relèvent de l'idéologie du monolinguisme, idéologie qui présuppose que le monolinguisme est la norme. Dans une perspective longtemps monolingue, les organes fédéraux de recensements utilisent des critères similaires pour déterminer les langues des citoyens. Duchêne, Humbert et Coray (2018) montrent la manière dont ces critères ont évolué durant les dernières 50 années, passant de la langue maternelle, à la langue principale (celle dans laquelle vous pensez et que vous savez le mieux) pour finalement autoriser la mention de plusieurs langues principales. Les participantes reprennent donc ici des conceptions de la langue socialement partagées, puis abandonnées en partie dans les recensements (pour la langue maternelle par exemple), suite aux critiques des linguistes.

Sans le nommer tel quel, les participantes se réfèrent également au niveau pragmatique<sup>90</sup> de la maîtrise d'une langue, c'est-à-dire à l'utilisation adéquate de la langue en contexte. Au-delà du sens strictement littéral attribué au lexique, dans les exemples 65 et 66, Barbara constate la difficulté à comprendre l'humour. La capacité à s'adapter à son interlocuteur, à varier les registres de langue (formel versus informel par exemple), est mentionnée dans l'exemple 67.

---

<sup>90</sup> Selon Ducrot et Todorov (1972, p. 423) « la pragmatique décrit l'usage que peuvent faire des formules, des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres ».

*Exemple 65 : Barbara (32-38)*

Barbara : la seule chose qui était difficile c'était le le le le deuxième sens. tout ce qui fait: qu'on fait des jeux de mots. tout ce qui qui est en [lien avec l'humour]

INT : [l'humour mhm mhm.]

Barbara : ça j'ai mis (.) assez longtemps. oui pour détecter quand est-ce qu'on me charriait:

*Exemple 66 : Barbara (46-48)*

alors aujourd'-aujourd' aujourd'hui j'ai plus ce souci là hein. non justement à l'époque mais mais (..) parce qu'on est rest- on reste croché à la définition littérale du du mot. et pis (.) on on on sait PAS jouer (.) avec les mots ça c'est vraiment le dernier truc qui vient mhm mhm. (...) avant qu'on aie vraiment l'impression de: de d'être comme les autres.

*Exemple 67 : Silvia (234-244)*

Silvia : en français et et une chose qui m'avait toujours frappée les : francophones disaient « mais c'est INCROYABLE tu parles un français avec les enfants euh (3 sec) » comme si je parlais à un adulte mais j'ai jamais appris à parler (.) en:fant, j'ai jamais appris. donc je savais pas hein ces choses-là où je parlais voilà. et tout au début lorsque j'étais à neuchâtel je parlais comme j'écrivais. parce que écrire c'était une chose et lire de parler. alors c'était assez drôle chez xxxx on on me reprenait quand je disais par exemple quand j'étais à table avec d'autres « auriez-vous l'obligeance de me passer le sel ? » OH LA LA MAIS QUAND MÊME ELLE PEUT PAS DIRE PASSE-MOI LE SEL ! ((rires)). voilà donc c'était

INT : ça ça [faisait partie de l'apprentissage]

Silvia : [ben oui] voilà tout petit à petit on arrive à à s'adapter.

Ce dernier exemple illustre le fait que parler de façon compétente implique non seulement de savoir comment parler (de façon grammaticalement correcte), mais également de savoir quand et où parler de quelle manière (de façon jugée acceptable). Comme décrit dans le sous-chapitre sur l'attribution de valeurs aux langues (1.3), Bourdieu (1977) affirme que ce qui est reconnu comme forme légitime dépend du rapport de force symbolique entre les locuteurs. Ici, Silvia dit se faire « reprendre », ce qui lui confère un statut inférieur à son locuteur.

Barbara et Silvia relèvent toutes deux une évolution dans le temps : *aujourd'hui versus à l'époque* pour Barbara et *petit à petit* pour Silvia. Pour toutes les deux, l'enjeu de maîtrise semble aller de pair avec celui d'appartenance : il s'agit « d'être comme les autres » pour Barbara et de « s'adapter » pour Silvia. Norton et Toohey (2011) affirment que l'envie

d'apprendre une langue peut être soutenue par l'envie d'appartenir à une communauté linguistique. L'envie « d'être comme les autres » atteste de cette envie d'appartenance. L'appartenance ne dépend pas uniquement de la personne elle-même, mais également de la légitimité accordée à la personne en question, lui octroyant la possibilité ou non d'appartenir au groupe souhaité. J'aborderai ce point sur la légitimité perçue de la participation dans le sous-chapitre 5.3.4.

Dans les exemples donnés jusqu'ici, l'accent est mis sur la maîtrise de l'oral. Je relève néanmoins que les participantes se réfèrent également régulièrement à leur maîtrise de l'écriture pour évaluer leurs compétences en français. La nécessité de cette maîtrise se manifeste pour elles principalement au travail. Melanie qui travaille dans les soins et Brigitte et Anna qui font du travail de secrétariat le constatent (ex. 68 à 71).

*Exemple 68 : Melanie (209-217)*

oui oui parler ça allait. après pour moi c'était toujours problème ÉCRIRE. ça me pose d'ailleurs toujours des problèmes mais bon. ça va mieux: c'est vrai y a des des aides aux natels vous avez maintenant les les dictionnaires qui vous aident. ça va ? ça va BEAUcoup mieux. mais euh c'est y a toujours un petit handicap entre guillemets.

*Exemple 69 : Melanie (253-355)*

BON euh: après on doit aussi pas mal écrire euh: mais ça va. ils savent que ma foi des fois y a des fautes mais (.) VOilà.

*Exemple 70 : Brigitte (297-300)*

INT : oui. ouais et puis là avec le français s- comment ça se passait au travail?

Brigitte : ((inspire)) c'était pas évident mais ch-moi pour MOI j-peux dire ça allait encore j'ai quand même appri:s euh j'étais (.) moi au sec-secrétariat (..) c'est le chef qui me dictait souvent des choses et pis j-me débrouillais pour mettre ça sur papier. ((rires)). mais ça allait (.) ça allait oui.

*Exemple 71 : Anna (92-98)*

la plus grande difficulté: c'était en fait de: d'écrire des choses sous dictée. euh: (.) où j'ai VRAIMENT au début dû (..) euh: (.) bien me relire c-que j'avais fait (.) parfois même (.) me faire corriger par quelqu'un. mais voilà ça c'est assez (..) c'ét- c'était un (.) un court laps de temps pis après euh. l'habitude est venue (.) ouais.

La modalité écrite (lire un mot écrit ou écrire un mot entendu) est parfois considérée comme soutien à l'oral.

*Exemple 72 : Manuela (284-288)*

et comme ça j'ai dû aussi apprendre la langue (.) je pouvais pas apprendre la langue seulement parlant. je DEvais avoir aussi l'écrite. pour savoir comme on PROnonce comme on l'écrit et tout et: c'est beaucoup plus facile ouais.

Puis finalement, au vu de la difficulté de la maîtrise de l'écrit, être à l'aise dans cette modalité et être reconnue comme compétente par les membres de la communauté francophone, ici les Suisses romands, constituent une mesure de réussite (Marty et Zimmermann, 2019). Dans l'exemple 73, le fait que les membres de la communauté linguistique cible, jugés par la participante comme détenteurs légitimes de la langue apprise, s'adressent à elle en tant qu'experte, atteste de sa propre compétence.

*Exemple 73 : Claudia (484)*

et mes plus beaux compliments maintenant (.) depuis quelques années bien sûr déjà c'est quand les suisses romands viennent me demander comment -c- qu'on écrit quelque chose en français.

Py (2007, p. 94) discute de la tension entre deux conceptions de la langue comme suit : « d'un côté la langue comme ensemble de connaissances stabilisées, immobiles ; de l'autre la langue comme pratique, ou ensemble dynamique de connaissances en mouvement, toujours ouvertes au changement ». Dans leurs discours sur les langues, les participantes placent d'emblée les éléments qui pourraient s'apparenter à des connaissances stabilisées (la phonologie et le lexique), dans leur contexte d'utilisation et les évaluent en rapport avec la pratique sociale.

### **5.1.2 L'apprenant·e : caractéristiques personnelles vs position sociale**

Les discours sur les différents éléments à apprendre, lorsque l'on apprend une langue, et donc indirectement les discours sur différentes conceptions de la langue, ont été exposés ci-dessus. En parallèle aux éléments à acquérir, les participantes expliquent leurs réussites et leurs difficultés par divers facteurs, dont principalement des caractéristiques d'ordre personnel, telles que des caractéristiques psychologiques, les connaissances préalables, l'investissement personnel et les opportunités d'interaction. Je propose d'analyser ces caractéristiques mises en

avant par les participantes, en tenant compte d'emblée de la position sociale de l'apprenante. Je commencerai par les caractéristiques psychologiques.

### 5.1.2.1 *Positionnement et légitimité de la parole*

Les exemples 74 et 75 illustrent l'affirmation selon laquelle il est important d'oser se lancer, malgré les difficultés. Ce discours est attendu et généralement répandu parmi les apprenant·e·s d'une langue seconde.

#### *Exemple 74 : Melanie (156-161)*

INT : qu'est-ce qui y a euh qu'est-ce qui vous a aidé ? (.) au début ? (.) quand c'était difficile ?  
Melanie : mais je pense me lancer. me décider de lancer. me décider de au début (.) j'ai pas osé parler. parce que je me dis « oh la la tous les FAUtes les gens ils vont se MOquer. » enfin: la plupart ils corrigent pas mais il dit rien. ((rires)) et pis un jour je me décidais euh « ben ma foi je parle. (.) si je fais des fautes ma foi ! »

#### *Exemple 75 : Claudia (117-125)*

alors le français bien sûr on me corrigeait au fur et à mesure: euh euh: voilà ! on fait ses fautes au début. et puis faut se lancer. j-pense le le problème CLÉ c'est i- faut pas hésiter. il faut se lancer. souvent on est timide. on n'ose pas. pis c'est faux. il faut y aller ma fois si c'est faux c'est faux ! euh on apprend hein finalement.

Ces exemples font référence à la peur des moqueries et aux corrections parfois venues des autres. Les participantes évoquent alors la nécessité de dépasser ces craintes et de s'obliger à parler pour faciliter l'apprentissage. Elles relèvent que la plupart des interlocuteurs et des interlocutrices ne réagissent pas à la forme de ce qui est dit (ex. 74) ou que ces corrections permettent de s'améliorer (ex. 75). Dans les deux exemples, les participantes se positionnent : soit comme une personne ayant une voix (« ben ma foi je parle »), soit comme apprenante (« on apprend hein finalement »). Elles rejettent ainsi la relation de pouvoir contenue dans le discours normatif (Berrendonner, 1982) qui les a menées à l'auto-exclusion de l'espace de parole et s'autorisent dès le moment du positionnement, une parole jugée légitime (en tant que personne et en tant qu'apprenante). Comme mentionné dans l'exemple 75, le fait de reprendre les propos de l'apprenant·e pour les reformuler de manière conforme à la norme peut également être compris comme un soutien à l'apprentissage. De Pietro, Matthey et Py (2004, p. 84) observent que dans certains échanges « tout se passe comme si natif et alloglotte avaient conclu un *contrat*

*didactique* dans le but de favoriser – ou parfois d’évaluer – les efforts d’apprentissage de ce dernier ». L’exemple 75 ne permet pas de déterminer s’il y a un accord implicite entre la personne qui corrige et Claudia. La participante ne retient toutefois que le rappel à la norme (et non l’asymétrie), qu’elle utilise pour son apprentissage.

Je montre, dans ce qui suit, que la capacité à se positionner semble devoir être mise en parallèle avec les connaissances de la langue dans laquelle la personne est censée communiquer et donc avec le niveau de formation préalable.

### 5.1.2.2 *Formation préalable et capital linguistique hérité*

La participante de l’exemple 76 n’avait que très peu de connaissances du français en arrivant. Elle n’a pas bénéficié d’un apprentissage formel du français à l’école et a suivi son futur époux, alémanique, à Neuchâtel sans parler le français. Dans cette condition, peu outillée en français, « se lancer » semble difficile. Lorsque je lui demande, si pour des personnes suisses alémaniques qui s’installeraient de nos jours en Suisse romande, cela serait différent, sa réponse est la suivante :

*Exemple 76 : Melanie (811-815)*

après c’est toujours une (.) question caractère justement euh des décisions. moi j- pense peut-être au niveau scolarité éventuellement. qui y a peut-être une BASE un peu: (.) plus solide que: moi j’ai eu.

Après avoir réaffirmé l’importance des caractéristiques psychologiques, « une question de caractère », elle souligne qu’actuellement les personnes ont une « base plus solide ». Elle nuance ainsi l’explication en termes de « caractère » avec celle de la « formation ».

Sarah qui a enchainé plusieurs séjours en Romandie souligne également les difficultés importantes rencontrées lors du premier séjour. Elle l’explique elle aussi par un manque de connaissances de base.

*Exemple 77 : Sarah (305-316)*

INT : ouais et puis quand vous êtes arrivée à: à XXX donc euh: bon vous saviez quand même déjà un peu le français [par l'apprentissage aussi]

Sarah : [ouais mais très peu.] mon dieu j'étais. j'étais découragée un petit peu au début. vous savez quand vous arrivez là pis vous savez juste euh vous connaissez la table. la chaise. euh: euh je ouais (.) ces termes un MOINS que basiques hein je veux dire. faire une phrase c'était: ouais au début j'étais un petit peu (.) abattue j'ose dire. ouais

Claudia, quant à elle (ex. 78), affirme qu'elle maîtrisait déjà bien le français quand elle a fait la connaissance de son futur mari, quelques mois après son arrivée en Suisse romande. Il en va de même pour Anna (ex. 79).

*Exemple 78 : Claudia (135-139)*

aujourd'hui il dit « j'étais un bon professeur. » mais bon ((rires)). « il a-il a plutôt appris l'allemand avec moi après. ((rires)) il le sait aussi bien maintenant. mais euh: on a fait connaissance et puis je savais déjà le français. c'est clair moins bien que maintenant. mais je le savais bien.

*Exemple 79 : Anna (79-82)*

INT : oui (...) d'accord et puis pour le: pour (..) pour votre travail enfin en arrivant (.) euhm: (...) vous saviez déjà bien le: le français ? ou bien comment ?

Anna : oui j'ai fait le gymnase. donc j'ai eu quelque chose comme (.) six ans de français

Par conséquent, les caractéristiques personnelles doivent être mises en lien avec les éléments situationnels et notamment avec le niveau de langue préalablement acquis, c'est-à-dire avec la formation préalable. Le fait de ne pas bénéficier de l'enseignement du français dans certaines filières rend l'arrivée plus difficile et à l'inverse, avoir suivi le gymnase et arriver avec un solide bagage facilite le fait de pouvoir « se lancer ». Le niveau de formation est fortement influencé par la position sociale de l'apprenant·e et par son genre, sachant que l'école est un agent majeur de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1985; Falcon et Joye, 2015). Ce constat peut être mis en lien avec les travaux de Norton et Toohey (2011) qui insistent sur le poids de la position sociale de l'apprenant·e dans l'appropriation d'une langue, et non seulement sur des facteurs tels que la motivation et l'envie de s'investir dans l'apprentissage par exemple. En tant que femme suisse alémanique, le français constitue un capital symbolique indispensable pour qui veut se positionner comme locutrice légitime dans ce territoire monolingue francophone.

### 5.1.2.3 Investissement personnel et capital linguistique acquis

Norton et Toohey (2011) proposent le terme d'investissement pour rendre compte de l'engagement d'une personne dans l'apprentissage d'une langue, investissement qui est compris en lien avec le contexte social et les possibilités structurelles. Et comme l'illustre l'exemple 80, l'envie de participer en tant que membre du groupe à part entière favoriserait cet apprentissage.

#### *Exemple 80 : Barbara (544-548)*

c'était aussi en en lien avec mes enfants j'avais pas du tout parce que j'ai (.) j'ai connu des enfants qui avaient une maman suisse allemande (.) qui avait du mal avec le français (.) et ça j'avais PAS du tout envie que mes enfants soient comme ça j'avais. j'avais envie de (.) ouais c'est quand même de la culture la langue c'est de la culture ! et j'avais envie d'être euh: au top !

Cette forte envie de s'engager dans l'apprentissage du français (« envie d'être au top ») fait écho aux travaux de Duchêne (2016) qui met en avant que l'investissement langagier consenti dépend de la valeur symbolique ou économique attendue en retour. Les exemples 81 à 84 illustrent cette valeur symbolique et la fierté qui découle de l'apprentissage du français, et parfois plus largement de l'accès à la culture française. La valeur de la langue et de la culture comme capital symbolique est réaffirmée, c'est un capital qui confère du prestige.

#### *Exemple 81 : Therese (840)*

et: ouais: j- on était FIERS de: de savoir de COMprendre et après entre nous des ces sœurs et frères qu'on savait le FRANçais. euh: c'est très. ça c'est très euh: euh j- sais pas euh: bilingue ? ouais un peu bilingue

#### *Exemple 82 : Therese (848-856)*

oui des fois on sortait des petites phrases. ou des mots. ou comme ça euh: on était FIERS fiers ! et nos parents étaient fiers ! oui (.) ma maman elle était très FIÈRE de NOUS qu'on savait d-deux langues.

#### *Exemple 83 : Barbara (513-519)*

MAIS aussi parce que: parce que: je je je crois que j'ai vraiment développé un amour pour cette langue. je passais des HEUres et des HEUres à lire le dico. et et et j'ai j'ai-j'adorais découvrir des mots: euh: c'était vraiment un un VRAI plaisir quoi.

*Exemple 84 : Nicole (788-790)*

et pour euh: pour la richesse euh de: pour moi une langue c'est une culture ! comme le: (.) le:-  
l'anglais (.) c'est-c'est une culture à part. et: on peut pas: on peut pas cerner cette culture si vous  
savez pas la langue.

Cette vision positive, voire idéalisée de la langue justifie les efforts d'apprentissage consentis (ex. 85 à 89). Certaines prennent des cours de français en parallèle de leur travail parfois au prix de certains renoncements. Maria (ex. 88) et Margrit (ex. 89) racontent renoncer aux distractions afin d'étudier le français.

*Exemple 85 : Sarah (186-188)*

oui oui c'est mais je veux dire euh: pis j'ai aussi pris des cours hein ? à côté mais: ouais mais  
vous savez juste: deux heures par semaines ça suffit pas. ouais

*Exemple 86 : Ursula (448-453)*

INT : vous n'avez pas pris des cours ou comme ça [vous aviez déjà assez?]

Ursula : [non non non] c'était à XXX où là j'avais pris des cours un soir par semaine j'allais  
chez une vieille dame qui donnait des cours des cours d'al- de français aux suisses allemandes.

INT : d'accord y'en avait plusieurs y'avait plusieurs jeunes filles. comme vous

Ursula : oui oui des fois on était deux trois vers elle et puis elle nous donnait des cours

*Exemple 87 : Therese (658-660)*

oui justement c'est petite euh: on on devient débrouillarde à quelque part euh bouche à oreille  
faisait VRAIMENT les merveilles. j'ai trouvé une euh aussi par une suisse allemande qui a dit  
« écoute y- a une dame à la coudre hauterive la coudre dans les hauteurs c'est une euh institutrice  
qui donne des cours de langue ». « alors euh elle est elle est vraiment super ! » voilà ! j'ai pris  
contact et tous les lundis matin j'avais mon cours PRIVÉ.

*Exemple 88 : Maria (142)*

bon alors une année moi je je sortais pas beaucoup je prenais des cours de de français. c'était à  
la Promenade noire là c'était justement tout des suissesses allemandes qui prenaient une fois on  
a on pouvait prendre une fois par par SEMAIne. mais ça c'était ma propre initiative ça c'est sûr.

*Exemple 89 : Margrit (150-154)*

Margrit : ouais c'est vrai que j'ai toujours beaucoup d'illusions comme ça. et pis alors euh (...) euh (...) j'ai pris donc des cours chez une dame. et pis j'ai acheté des livres. j'ai (...) fouillé les journaux je faisais TOUT (.) pour apprendre le français. parce que aussi vous savez que (...) aussi le CALcul euh quand on sommelière c-c'était très nécessaire.

INT : oui. (.) ah ben oui avec les nombres vous dites.

Margrit : les nombres ouais ouais. j'ai (.) j'ai pas sorti danser ou: non! euh: j- je voulais apprendre le français !

Pour Melanie (ex. 90 et 91) et Karin (ex. 92 et 93), qui n'avaient pas forcément envie de venir en Suisse romande<sup>91</sup>, le français et son apprentissage ont constitué un obstacle très important au moment de leur arrivée.

*Exemple 90 : Melanie (114-119)*

INT : (XX) euh: vous dites un peu à contre COEUR. vous venez [dans la]

Melanie : [ouais oui] ouais. j'avais pas envie.

INT : ouais qu'est-ce qui vous qu'est-ce qui vous retenait en fait ?

Melanie : ALORS euh: première fois la langue. ouais alors ÇA c'était vraiment au début c'était une IMMense barrière.

*Exemple 91 : Melanie (633-635)*

c'est ça j- pense que: que eux qui (.) ceux qui parlent le fran:çais depuis toujours que. c'est leur leur langue maternelle ils s- rendent pas compte! les difficultés que NOUS on a que pour eux ils se (.) ils réali-ils réalisent pas en fait.

*Exemple 92 : Karin (36-38)*

oui parce que: j'aime bien être sui-en: S-j'aime bien la suisse allemande et pis c'est quand même ((inspire à travers les dents)) ouais à l'époque j-savais je connaissais-je savais pas encore très bien (.) aussi bien le français que maintenant. ça fait quand même euh (.) ouais une barrière.

*Exemple 93 : Karin (76-80)*

et en plus vraiment euh (.) j'étais jamais bonne en: français et quand j'étais plus jeune j'ai voulu faire-j'ai-j'ai demandé un congé non payé pour aller euh: à l'étranger pour pour faire autre chose c'était ou bien l'italie ou l'angleterre mais surtout pas paris ou la suisse romande. c'est c'est vraiment je voulais vraiment pas l'apprendre le français.

---

<sup>91</sup> Toutes deux suivent leur conjoint.

L'effort nécessaire à l'apprentissage de la langue semble donc très conséquent quel que soit l'envie ou le désir de ces femmes de s'investir dans l'apprentissage du français. En lien avec la temporalité des migrations décrite par Métraux (2004), l'apprentissage de la langue de la région d'accueil peut se faire en partie avant la migration, au moment de l'élaboration du projet. Bien souvent, il se poursuit intensément à l'arrivée. Parfois, comme c'est le cas pour Melanie, l'apprentissage de la langue n'est investi que bien après l'arrivée et constitue une barrière importante à la participation. Comme elle le précise dans l'exemple 94, c'est finalement la participation par le travail qui permet l'apprentissage du français.

*Exemple 94 : Melanie (123-125)*

et pis après j'ai commencé quand même euh (.) travailler ici un petit peu. et pis c'est comme ça que j'ai appris un peu meilleur le français en fait. ((rires))

Positionnement social et apprentissage sont donc très liés. Dans un premier temps, le positionnement dans la hiérarchie sociale influence le capital linguistique acquis avant la migration. Ce niveau découle en effet principalement de la formation préalable qui, comme décrit dans le deuxième chapitre (2.3.1), est largement déterminée socialement et varie en fonction du genre, de la couche sociale et de la région d'origine (rurale ou urbaine) (Freire et Freymond, 2016). Au moment d'interagir en français en Suisse romande, les participantes relèvent l'importance de la prise de parole afin de progresser dans leurs apprentissages. Cette prise de parole peut être considérée comme un acte de positionnement social comme apprenant·e, comme membre légitime d'une communauté, comme mère, etc. Cet acte se fait avec plus ou moins d'aisance et se trouve facilité par de bonnes connaissances préalables. Celles-ci n'assurent toutefois pas ce droit à la parole qui dépend également du rapport de force symbolique entre les locuteurs. Bourdieu (1977, p. 20) parle du « capital d'autorité (qui n'est pas réductible au capital proprement linguistique) », dont découle également la capacité à se faire écouter. Pour se faire entendre la parole doit être jugée légitime. Tout à fait indépendamment de ses compétences en français, et déjà installée en Suisse romande depuis de nombreuses années, Therese relève (ex. 254 p. 207) qu'en tant que personne externe au village, elle n'avait pas son mot à dire. Le positionnement social, accepté ou contesté, les processus d'inclusion (légitimée ou désirée) et d'exclusion d'un groupe et l'apprentissage d'une langue s'influencent donc mutuellement.

### 5.1.3 Immersion en Suisse romande, opportunités d'interaction et apprentissage

Tout comme dans l'exemple 94, les participantes constatent un effet positif du fait de travailler sur l'apprentissage de la langue. Comme décrit dans le deuxième chapitre, se rendre en Suisse romande, en tant qu'Alémanique, pour apprendre le français, s'insère dans une tradition d'apprentissage linguistique. Cette tradition confère une forte valeur symbolique au français à la fois comme langue de prestige, comme langue-atout et comme langue nationale. Le fait de valoriser l'immersion se comprend dès lors aisément aussi bien dans le projet de migration que dans les expériences faites qui légitiment selon les dires des participantes, un apprentissage de ce type. Pour rappel, par immersion, je fais référence au fait de se rendre dans une région dont la langue parlée est la langue à apprendre. Il s'agit de s'immerger dans un environnement francophone. Les participantes reprennent ce champ lexical lorsqu'elles affirment être « mises dans le bain » (ex. 104 p 136 et ex 105, p. 137) ou parlent directement d'immersion (ex 136, p. 150), ce qui implique des opportunités d'interaction. Dans les faits, ces opportunités se caractérisent souvent dans le cadre d'un travail et notamment par les échanges avec les collègues.

Par conséquent, à l'instar de Nicole, Manuela et Brigitte (ex. 95 à 97), dans un but d'apprentissage, de nombreuses participantes mettent en avant la plus-value des interactions avec des francophones ou à l'inverse, considèrent un environnement germanophone comme un frein à l'apprentissage.

*Exemple 95 : Nicole (861- 864)*

INT : est-ce qu'il y a des choses qui ont facilité encore cette installation ou cet apprentissage ?

Nicole : alors ben de: (.) j'étais tout de suite dans: (.) dans un: (.) j'ai tout de suite trouvé un cercle d'amis. et c'était tout: TOUT tout de suite francophone.

*Exemple 96 : Manuela (143-148)*

INT : est-ce qu'y a est-ce qu'y a eu des choses qui ont rendu plus difficile (.) cet apprentissage (.) du français ?

Manuela : (2 sec) moi j-pense pas parce que (.) neuchâtel c'est quand même une euh u-euh Ville (..) que c'est difficile à trouver (.) les gens qui qui parlent suisse allemand. alors on DEvait parler le français. et ÇA j-pense c'était aussi ça qu'on apprenait beaucoup plus vite.

*Exemple 97 : Brigitte (16)*

mais justement je me suis dit « c-je suis dans ce cas là » (.) je suis venue en fr-en suisse romande je connaissais personne (..) j-devais appren-RÉapprendre le fran-bon j'avais le français de l'école (.) et j'étais une fois une lau- une année à lausanne comme volontaire mais avec DIX-HUIT suisses allemandes alors (.) dieu sait j'ai pas beaucoup appris le français. ((rires))

Elles reprennent ainsi à leur compte des discours attendus dès que l'on parle d'apprentissage des langues et qui sont mis en avant par les écoles de langues à l'étranger ou encore par des plateformes de travail bénévole qui « vendent » la mise en contact de personnes volontaires et d'employeurs, selon le principe du travail fourni en échange de nourriture, logis et d'« immersion » dans la culture et la langue (Dlaske, 2016; Schedel, 2019). Je relève ici que dans le cadre de leur activité professionnelle, les femmes de mon étude rencontrent effectivement de nombreuses opportunités d'apprentissage de la langue. Elles travaillent au contact d'une clientèle et ce malgré des compétences en français parfois très limitées. Cela les met parfois en difficulté (ex. 98 et 99). J'y reviendrai davantage dans le chapitre suivant sur la formation et le travail (5.2).

*Exemple 98 : Therese (576-588)<sup>92</sup>*

on tricotait énormément. alors euh: (.) on me demandait combien il faut de pelotes de laine: comment il faut tel et tel point et tout ça. oh ! c'était mais c'était vraiment le calvaire les premiers jours. j- devais tout le temps demander tout l- temps demander et pis comme à l'époque il diminuait aussi drastiquement les le personnel. des fois j'étais seule au: rayon: j- pouvais pas demander. c'était vraiment: très très dur.

*Exemple 99 : Margrit (126-128)*

c'était déjà un restaurant que ça marchait bien ! mais moi avec mon (..) français appris à l'école je nageais.

Conformément aux attentes exprimées, ce contact avec la clientèle renforce et accélère l'apprentissage. Ainsi, la possibilité d'apprendre le français semble se concrétiser comme souhaité. Le contact avec des enfants est jugé particulièrement facilitateur (ex. 100 à 102).

---

<sup>92</sup> Cet exemple a déjà été cité en lien avec le lexique spécifique exigé par certains domaines. Je le remets en partie, pour illustrer un autre aspect, à savoir les difficultés rencontrées au contact de la clientèle.

*Exemple 100 : Sarah (198-202)*

quatorze mois. et c'était dans une pension pis dans les (.) c'était comme une colonie de vacances. on avait toutes les semaines on avait des: des écoliers de: petit lancy. et pis là j'avais euh: ouais plus de: chance de: d'occasions de parler avec les enfants. on apprend vite hein ?

*Exemple 101 : Marianne (218-226)*

donc avec les: les enfants de quatre à dix-huit ans. et pis nous on était au-pair. j'étais avec une copine. (.). et pis on était au pair. mais on a BEAUcoup profité parce que le matin on avait l'anglais. avec une sœur tout seul. et puis l'après et puis on aidait le matin pour le petit-déjeuner on: servait le le diner. c'était très léger le travail. et pis toujours en communication avec les anglais.

*Exemple 102 : Maria (48-50)*

et pis la petite fille elle avait 9 ans. et pis: et pis la maman parce qu'elle avait un magasin là alors je m'occupais de de la maison je m'occupais de la petite. je faisais les devoirs. j'apprenais le français avec ça.

En outre, le travail permet les échanges avec les collègues, jugés précieux pour l'apprentissage (ex. 103 à 106).

*Exemple 103 : Nicole (191-194)*

euh j'avais des collègues très aimables qui me: c'était vraiment j'étais comme dans une petite famille. au début j'étais au back-office et pis euh j-me rappelle quand j'ai été lâchée la première fois au comptoir. euh. ça j-me rappelle. mais: (.) tout le monde était compréhensible<sup>93</sup>.

*Exemple 104 : Claudia (72-76)*

alors euh: là j'ai eu le bonheur d'arriver dans cette euh- pis là c'était mon destin !-le bonheur d'arriver dans un bureau où y avait deux (.) suisses romandes. deux copines suisses romandes. donc euh: voilà y avait pas le choix de parler avec d'autres suisses allemands. et j'étais mis dans le bain direct quoi.

---

<sup>93</sup> À l'enregistrement, il semble que Nicole dise bien *compréhensible* et non comme on pourrait si attendre *compréhensif*.

*Exemple 105 : Anna (62-66)*

ouais (..) et pis pour moi travailler tout de suite avec euh des collègues francophones c'était (..) génial (..) parce que (..) on est mis tout de suite dans l-bain. euh: et j'ai (..) j'ai appris beaucoup plus vite que mon mari qui a dû vraiment un peu lutter pour progresser. parce que: son: langage (..) de tous les jours (..) ça restait (..) le suisse allemand.

*Exemple 106 : Silvia (68-72)*

oui elle m'a vraiment vraiment un peu dégrossi parce que le travail c'est une chose mais parler (..) des questions de tous les jours: ouvrir aussi un peu une autre vue sur enfin une vue sur d'autres (2 sec) points uniquement que le travail. oui c'est vraiment c'était cette dame qui qui m'a facilité oui.

Les participantes confirment en cela les travaux de Yates (2018) sur le langage au travail, travaux qui soulignent l'importance des feedbacks des collègues dans l'apprentissage de la langue<sup>94</sup>. Le fait de s'accommoder au niveau de langue de son interlocuteur et de lui offrir ainsi un soutien, par exemple dans sa compréhension (en ralentissant le débit de parole ou en choisissant des mots simples), relève de l'étayage, notion développée dans l'approche interactionniste. Par son étayage, le/la partenaire de communication permet, à la personne qui parle, de faire/de dire davantage que ce qu'elle serait capable de faire si elle devait le faire/le dire de façon autonome. La différence entre ce qu'un locuteur ou qu'une locutrice peut effectuer de façon accompagnée et ce qu'il ou elle peut accomplir de façon autonome est *la zone proximale de développement*, zone dans laquelle l'apprentissage peut avoir lieu (Vygotsky, 1934/1985). Yates différencie le langage pour le travail (pour accomplir la tâche) et le langage au travail (pour être en lien avec les collègues). Les conditions de communication varient effectivement en fonction des situations et chaque situation implique des formes linguistiques qui lui sont propres (de Weck, 2003; de Weck et Marro, 2010). Être en mesure de communiquer avec des collègues dans un contexte donné requiert des compétences différentes selon qu'il s'agit par exemple de communiquer pour accomplir une tâche (de transmettre des informations au sujet d'un patient dans un contexte hospitalier par exemple) ou de communiquer lors d'une pause-café (que ce soit pour choisir son café ou pour raconter une expérience de la semaine précédente). L'exigence linguistique de ces situations varie fortement. Dans mes exemples,

---

<sup>94</sup> « Participants told us of the important role that co-workers played in their language development teaching essential vocabulary items, speaking slowly to aid comprehension, repeating where necessary and accomodating to their level of English as they interacted during worktime and breaks » (Yates, 2018, p. 431).

toutes les participantes utilisent le français aussi bien pour communiquer avec les collègues que pour accomplir leurs tâches.

Même avec des connaissances langagières parfois très limitées, ces femmes trouvent aisément du travail. Cette constatation renforce la thèse de Norton et Toohey (2011) selon laquelle les opportunités de pratiques et d'apprentissage vont être variables et ne sont pas exclusivement dépendantes de l'apprenant·e lui/elle-même (motivation et caractéristiques personnelles), mais bien également des conditions sociales qui peuvent être inéquitables, ainsi que de l'espace-temps. Ainsi, travailler dans un contexte linguistique différent peut permettre un apprentissage facilité de la langue pour autant que des interactions qui permettent l'apprentissage puissent avoir lieu. Cela semble bien être le cas pour ces femmes.

## **5.2 Se former et travailler en Suisse romande**

Les premières expériences au travail au moment de l'arrivée et la construction du rôle de la langue dans ces expériences font l'objet de ce deuxième sous-chapitre. Les femmes interviewées arrivent en Suisse romande pour une durée en principe limitée à une, voire deux années. Elles ont un contrat de travail et s'appêtent à travailler soit dans des entreprises, soit lorsqu'elles sont engagées comme jeunes filles au pair, dans les familles où elles prennent en charge une partie plus ou moins conséquente de la tenue du ménage et des soins portés aux enfants. Ainsi, elles quittent parfois leur famille nucléaire, pour se rendre dans une autre famille nucléaire. Dans ce cas-là, elles occupent une position sociale très similaire à celle qu'elles ont quittée, tout en endossant parfois davantage de responsabilités. L'environnement est toutefois francophone, ce qui, dans une logique d'immersion, devrait leur permettre d'apprendre le français. Ce système de jeunes filles au pair fournit à l'économie une précieuse main d'œuvre très bon marché (voir la discussion sur la logique économique sous-jacente, sous-chapitre 4.4). Ces jeunes femmes sont d'ailleurs très recherchées :

*Exemple 107 : focus group 1 (157 – 160)*

Anna : y avait énormément d'opportunités pour les filles. elles avaient: presque l'embarras du choix.

Brigitte : mhm mhm.

Anna : moi je l'ai pas fait mais mes deux plus jeunes sœurs. et: euh ben elles pouvaient choisir parmi les deux trois adresses. j-me souviens qu'on est allé Visiter ces différents différentes familles. avant qu'elles fassent leur choix. que nos parents fassent le choix.

Daniela : les garçons allaient pas tellement dans les familles s'occuper des enfants: euh: ça c'est un truc assez traditionnel: plutôt euh des filles.

Dans cet exemple, l'aspect genré de ce type de séjour, la facilité à trouver une place et le rôle de soutien de la famille d'origine apparaissent clairement avec un consensus de trois participantes. Les exemples 20 à 22 et 26-27 cités dans le chapitre 4 (4.1.2) illustrent également cet aspect.

Même lorsqu'il s'agit de travail davantage qualifié et malgré des connaissances en français limitées pour certaines, toutes trouvent très facilement du travail. Deux pistes d'explication peuvent être avancées : d'une part, il s'agit de la période des Trente Glorieuses et les places de travail sont faciles à trouver (5.2.1). Je montrerai d'autre part que ces femmes sont recherchées pour leurs compétences en allemand (5.2.2).

### **5.2.1 Un projet de migration facilité par le plein-emploi**

Les femmes interviewées arrivent une première fois en Suisse romande à partir des années 1950. La dernière arrive en 1990. Toutes les participantes font état d'une très grande facilité à trouver du travail, ce qui leur permet de réaliser leur projet de migration (ex. 108 à 112).

*Exemple 108 : Barbara (130-132)*

nan je je j'étais infirmière je pouvais travailler n'importe où. du jour au lendemain d'ailleurs c'était génial à l'époque.

*Exemple 109 : Claudia (177-185)*

pis voilà c'est là qu'on s'est: connu. et pis ben voilà j'ai: un moment donné c'est lui qui m'a r-téléphoné il m'a dit (l'entreprise) XX ils r-cherchent quelqu'un. alors à l'époque c'était magnifique parce qu'un petit coup de fil. j'ai même pas dû aller me présenter-personne n'est allé se présenter pis j'étais de nouveau engagée. ce qui fait que je suis venue ici en septante-deux.

*Exemple 110 : Anna (102-106)*

c'était assez curieux (.) parce que (..) j'ai (...) postulé dans cette entreprise parce qu'elle était tout proche de lu-du lieu (.) où on habitait. et: j'ai simplement demandé s'ils avaient (.) des fois (.) un poste libre. et ils ont dit « oui ! (.) pour la réception. »

*Exemple 111 : Ursula (271-279)*

oui parce que j'étais allée dans le petit journal du fleuriste j'avais mis une annonce. pis j'étais avec une copine elle elle voulait aussi chercher quelque chose en suisse romande et pis elle m'a dit on essaye si on peut aller à la même place. ou bien dans la même ville. ça serait sympa et pis après on a trouvé il il engageait deux parce qu'il prenait souvent des suisses allemandes qui venaient pour apprendre le français et puis une année après elles repartaient de nouveau. et puis là on était on est venues les deux ici.

*Exemple 112 : Silvia (48-52)*

oui oui j'ai postulé vous savez en 64 c'était facile hein on trouvait facilement du travail. oui et les suisses alémaniques étaient assez (.) recherchées dans en tout cas dans le travail de de bureau. euh parce que justement : les suisses romands des fois avaient bien de la peine à communiquer en en allemand.

Même avec des critères pouvant sembler restrictifs (trouver du travail proche du domicile prévu, trouver deux postes en même temps), la crise qui débute dans la région neuchâteloise dans les années septante ne semble pas avoir d'impact sur les projets de départ des participantes.

## **5.2.2 La plus-value économique de l'allemand**

Les compétences en allemand, compétences nécessaires dans de nombreuses branches de l'économie en Suisse, soit dans les contacts avec les filiales en Suisse alémanique, soit dans le contact avec la clientèle germanophone, facilitent le fait de trouver un emploi. La partie germanophone de la Suisse représente en effet la majorité de la population ce qui rend les échanges avec la Suisse alémanique indispensables dans de nombreux secteurs. Pour l'employeur en Suisse romande, des compétences en allemand ont donc une valeur économique. Les exemples 113 à 116 illustrent l'apport de l'allemand pour l'employeur.

*Exemple 113 : Susanne (191-193)*

Susanne : alors euh: oui c'est assez drôle parce que je travaillais à la XXX (nom d'une assurance) mais j'étais dans le service des: (.) germanophones parce qu'ils avaient un service donc où on écrivait des lettres en allemand. ben moi j'étais là (.) effectivement, donc là aussi: je: travaillais donc (.) quand même plutôt en allemand la correspondance en allemand.

INT : mhm. est-ce c'est pour ça que vous aviez été (.) engagée?

Susanne : oui ! ouais (.)

*Exemple 114 : Claudia (64-70)*

pis j'étais engagée pour la correspondance en allemand au début hein. puisqu'il fallait apprendre le français. je savais le français depuis l'école c'est tout.

*Exemple 115 : Ursula (683-687)*

ah non non non là c'était bien c'était bien reçu quand on avait des clients qui parlait l'allemand comme monsieur dürenmatt qui venait pour acheter des fleurs et bah lui il parlait pas un mot de français hein. alors là la patronne disait bah tu vas servir monsieur dürenmatt hein. alors y y'avait des gens comme ça qui préféraient ils savaient que que y'avait toujours des suisses allemandes ici alors ils savaient qu'ils pouvaient parler l'allemand.

*Exemple 116 : Therese (774-778)*

et pis j'ai eu cette place. on était j- sais pas combien et pis j'ai eu cette place. à XXX (village proche de neuchâtel). il fallait savoir justement français allemand malgré que j- savais pas encore beaucoup encore le français. mais bon la maison mère était en suisse allemande. donc voilà. j'ai eu cette place.

Comme le soulève Marianne (ex. 117 et 118), ces compétences ne sont toutefois pas forcément rémunérées, et ce d'autant plus en étant une femme. Elle confirme ce que dit Grin (2015), à savoir que la compétence langagière peut avoir un avantage salarial à diplôme égal. Elle confirme également les écarts salariaux entre hommes et femmes, encore présents en Suisse aujourd'hui (Felouzis et Goastellec, 2015; Leopold, Ratcheva et Zahidi, 2017).

*Exemple 117 : Marianne (542-550)*

et pis nous moi déjà choquée comme femme. parce que j'avais pas le même salaire qu'un homme. et pis j- je traduisais. je faisais des traductions (.) pour tous ces gens-là. et pis euh: qui étaient bien sûr ! ils avaient euh: une formation peut-être différente plus élevée. mais (.) moi j'ai trouvé une injustice là-dedans.

*Exemple 118 : Marianne (560-562)*

mais c'est encore aujourd'hui un peu comme ça hein ((rires)). alors euh: ils veulent pas l'admettre mais c'est comme ça.

Ces femmes décrivent donc qu'elles trouvent facilement du travail malgré des compétences en français parfois restreintes et elles l'expliquent par la croissance économique de l'époque et par leurs compétences en allemand. À un niveau personnel toutefois, l'écart entre les compétences exigées par le travail et les compétences des participantes engendrent parfois des difficultés importantes pour certaines femmes, mais sans remettre en cause le travail même.

### **5.2.3 La non-incidence de compétences parfois restreintes en français**

Les situations de travail se différencient par les compétences en français requises pour mener à bien le travail. Différents éléments, tels que par exemple la présence physique ou non de client·e·s, le rythme de parole exigé par la situation ou encore l'usage ou non de la modalité écrite, déterminent les compétences en français requises.

*Exemple 119 : Therese (672-674)*

euh voilà c- qui: c- que moi j'avais vraiment SOUCI de de d'arriver devant les clients. et pis d-pas savoir pas comprendre. ça parlait tellement vite.

*Exemple 120 : Ursula (79-87)*

Ursula : ouais ouais puis ça parlait tellement vite alors des fois j'avais de la peine quand ils voulaient m'expliquer ils se donnaient quand même de la peine ils parlaient lentement et puis des fois. ils savaient quelques mots d'allemand quand même (.) qui ils m'aidaient comme ça aussi. ils étaient très gentils hein

INT : les clients vous dites ? ou la famille ?

Ursula : la famille oui oui oui oui (..) puis les clients aussi après des fois quand je comprenais pas bien ils me montraient ou bien ils m'aidaient avec des mots. avec des mots d'allemand comme ça

*Exemple 121 : Margrit (350-352)*

Margrit : ah oui c'était dur. ah oui et pis cette restaurant vous savez ça marchait hein?

INT : oui y avait du [monde?]

Margrit : [surtout] le dimanche (.) alors les à manger: euh (.) ouais c'était vraiment TRÈS dur (.) déjà de rappeler les noms de des menus de euh: les les (.) les prix. tout ça c'était nouvelle.

De nombreuses femmes racontent avoir été soutenues par leur environnement de travail dans cet apprentissage. Dans l'exemple 120, la participante relève trois stratégies d'étayage qui peuvent aider un·e apprenant·e : parler plus lentement, s'appuyer sur la langue dominante ou encore désigner les objets. La participation à la vie sociale par le travail se fait parfois difficilement, avec le soutien des collègues et des client·e·s, mais l'inclusion dans le monde du travail semble se faire sans que la langue ne constitue forcément une barrière. L'apprentissage est favorisé par les échanges qui ont lieu dans cet environnement francophone et ces femmes alémaniques sont appréciées pour leur travail, amenant une plus-value à l'employeur en raison de leur connaissance de l'allemand. Sur le marché linguistique en Suisse romande, l'allemand semble valorisé dans le cadre du travail. Dans le sous-chapitre suivant (5.3), je m'intéresse aux expériences de socialisation durant les premiers temps en Suisse romande.

### **5.3 Participer à la société en Suisse romande**

Dans le projet de migration des femmes interviewées, l'apprentissage du français constitue l'un des objectifs principaux du déplacement en Suisse romande. Pour certaines, il s'agit également de combler un temps d'attente en s'appropriant de nouvelles compétences. Puis, partir de chez soi fait miroiter la promesse d'une plus grande liberté (voir sous-chapitre 4.3). De quelle façon ces jeunes femmes construisent-elles leurs repères dans ce nouveau milieu, francophone de surcroît ? Quels rôles jouent les langues, le suisse allemand et le français en particulier, dans leur possibilité de participation à la société en Suisse romande ?

J'ai décrit, dans les deux sous-chapitres précédents, les expériences et les discours sur l'apprentissage du français, ainsi que ceux sur le rôle des langues, sur l'importance de l'allemand et du français, dans le travail de ces femmes. La participation à la société se fait en partie par le travail qui peut permettre et faciliter, en raison des opportunités d'interaction qu'il offre, l'apprentissage du français. En parallèle, l'apprentissage du français et sa maîtrise facilitent la participation par le travail. Qu'en est-il de la participation à la vie sociale en dehors du monde du travail et en tant que jeune femme alémanique en Suisse romande ? J'analyserai la participation à la vie sociale sous les angles suivants, en me centrant sur la construction du rôle des langues dans cette participation : le travail comme ressource dans la création de nouveaux réseaux (5.3.1), le désir d'intégrer des réseaux francophones (5.3.2), une participation empreinte de liberté (5.3.3), une participation (il)légitime (5.3.4).

### 5.3.1 Le travail comme ressource dans la création de nouveaux réseaux

Comme décrit dans le deuxième chapitre, le traditionnel séjour en Suisse romande se fait généralement seul·e et revêt souvent une fonction éducative, de prise d'autonomie par rapport à la famille nucléaire d'origine. Dans le projet de migration, s'éloigner de chez soi pour un temps donné peut être vu comme à la fois formateur en raison de l'autonomie requise (Gyr, 1989) et comme libérateur en raison de la distance prise avec sa famille. Au moment de l'arrivée, il s'agit de trouver des repères dans un nouveau milieu dont la langue diffère de celle d'origine. En tant que personnes, ces femmes ont besoin de créer des liens, de construire un réseau. Le vécu raconté des premiers temps après l'arrivée en Suisse romande est parfois difficile et empreint de solitude (ex. 122 à 124). Prendre ses marques dans ce nouveau monde et y créer des liens prend du temps et la participation des débuts est restreinte ne serait-ce que par l'éloignement de la famille d'origine.

#### *Exemple 122 : Brigitte (271-276)*

INT : est-ce qu'il y a d'autres qui étaient (..) qui (.) qui étai:ent difficiles ou:?

Brigitte : (2 sec) ça c'est encore (.) c'est pas facile à dire no:n le reste ça allait ? bon ma c-ma mon amie là elle avait (.) pas beaucoup de chance avec son chef c'est ça (..) q:ui faisait qu'elle voulait pas rester plus longtemps. s'entendait pas avec lui. et puis elle avait de l'ENNui aussi de la maison<sup>95</sup>:

#### *Exemple 123 : Daniela (858-864)*

euh: (2 sec) je pense qu'au début euh fribourg euh-fin le départ c'étai:t (..) c'était y avait en même temps des des choses difficiles parce que c'était quand même euh un départ de: de la maison. et un d- j'avais l'ennui euh de de mes parents. de mes frères et sœurs ((en riant)). et tout à coup euh: (.) voilà c'était la vie d'a:dulte euh.

#### *Exemple 124 : Ursula (471-477)*

je m'en rappelle même pas bon c'est vrai que y'a eu des moments qui étaient des fois plus durs que d'autres comme par exemple autour des fêtes. quand je savais que y'avait tout le monde qui se retrouvait à la maison pis moi j'étais là bon j'étais avec la famille quand même on fêtait Noël en famille ici. pis je me suis dit bah ça fait partie maintenant de cette année et pis après tu seras de nouveau à la maison. voilà il fallait que je me donne un petit peu de courage comme ça.

---

<sup>95</sup> « Avoir l'ennui » est un régionalisme romand qui signifie avoir le mal du pays.

Bien que la difficulté soit anticipée et attendue, comme l'annonce le frère de Therese (ex. 5, p. 63), l'expérience peut se montrer très difficile (« on te donne six semaines. dans six semaines t'es de retour ») et Therese décide de « tenir bon ». Le fait de pouvoir ou devoir faire face à la difficulté fait partie de l'apprentissage attendu d'un tel séjour (Gyr, 2013a).

Les difficultés matérielles peuvent s'ajouter aux difficultés affectives et réduire également les possibilités de participation en Suisse alémanique (en rentrant régulièrement par exemple) ou en Suisse romande (en s'octroyant des sorties).

*Exemple 125 : Therese (628-638)*

Therese : ouais. mais par contre fallait se débrouiller avec mille francs. (.) de salaire.

INT : oui mi- mille francs ouais

Therese : ouais. ouais. (.) mille francs donc gérer tout quoi. les sorties y- en avait pas beaucoup. et pis euh: voilà. le train pour rentrer hein ? euh euh quand même si j- voulais rentrer. et pis la nourriture. alors il restait souvent très peu pour euh manger. et en PLUS pendant cette année-là j'ai voulu absolument faire mon permis. et j- l'ai fait à neuchâtel. ça faisait beaucoup de choses. pas mal de frais mais: j'ai tenu bon.

Le travail permet parfois de commencer à tisser un réseau de connaissances. Les premières sorties se font avec des collègues, puis petit à petit le réseau s'élargit :

*Exemple 126 : Nicole (880-894)*

Nicole : mais après j'ai j'ai j'étais vite- au début j'étais: (.) c'est des-c'est mes amis-euh mes collègues de travail euh: je pense que j'ai passé des week-ends avec eux où où j'ai fait des. des choses de loisirs avec eux. c'était euh:

INT : [ça a commencé: ].

Nicole : [c'était pas:] (.) c'était pas la chose la plus importante. au début c'était: c'était ça. mais après voilà y avait euh (.) j'avais construit un autre : (.) un autre cercle d'amis.

INT : mais c'est vrai c'est vrai que c'est rapide finalement hein. une année. euh: (..) comment vous expliquez que ça ait été si rapide ?

Nicole : bon j'ai une: je pense j'ai une: une a-une grande capacité d'intégration. euh: (3 sec) je suis assez ouverte. j'avais envie euh

Pour les femmes qui ont rejoint leur mari et ne travaillent pas, se construire un réseau hors de la sphère privée semble plus difficile (ex. 127 et 128).

*Exemple 127 : Melanie (45-47)*

ouais au début ça m'a freiné que je me sentais ASSEZ SEULE (.) ici. en fait. parce que je connaissais personne: à part mon mari.

*Exemple 128 : Vreni (181-187)*

Vreni : euh (.) c-c'était j- pas très très facile. quand moi je travaillais pas : on avait un appartement qui av-allait avec la fabrique qui était un peu en dehors (.) de tout : (.) et c'est vrai moi j'y étais que quatre ans (.) mais c'était pas vraiment (..) ouais pis je pense j'étais un peu jeune (xx) j'ai pas vraiment trouvé le contact

INT : avec [les autres personnes]

Vreni : [avec ouais]. j'avais une dame de (xx) que temps en temps j'allais- mais autrement- pis dans la maison. bon y'a- y'avait du monde bon y'avait six personnes. mais (..) c'est vrai (.) (xx) bon c'était un BON temps aussi c'était pas du tout- mais j'avais pas tellement de contact.

Daniela s'est déplacée dans une ville bilingue pour accomplir ses études. Puis, avec son futur mari, elle déménage par la suite à Genève. Elle mentionne la difficulté additionnelle que peut constituer le fait de ne pas suffisamment maîtriser le français (ex. 129). Quelques années plus tard, elle se déplace encore dans une autre ville francophone. Elle maîtrise alors bien le français et trouve néanmoins coûteux de reconstruire un cercle d'amis (ex. 130). Cela questionne l'importance du rôle de la langue dans la participation.

*Exemple 129 : Daniela (868-874)*

le départ à genève était autrement difficile parce que c'était l'entrée dans la vie professionnelle c'était vraiment un CHOC de: de: le changement de la vie d'étudiant à la à la vie professionnelle c'était très DUR et aussi de re- se retrouver dans cette grande ville euh que en français euh: euh: une ville euh vraiment RAPIDE euh et au au la première année était difficile euh. euh fallait se recréer des amis pis après euh: j-pense qu'à partir de la deuxième année j'ai vraiment vécu pendant plusieurs années euh j'ai adoré. cette grande ville avec son anonymat qui permettait de vivre.

*Exemple 130 : Daniela (880-888)*

Daniela : mais chaque fois les changements donc y a eu ces l-la difficulté pis après l-le côté POSitif avec toutes les offres. et pis le r-ici après l'arrivée à (XXX autre ville francophone) était aussi très DUR. parce que euh j-me suis trouvée ici avec euh un petit enfant. euh connaissant de nouveau personne. et c'est chaque fois quand on part. c'est plus difficile quand on arrive dans une ville où on connaît personne avec un petit enfant. c'est beaucoup plus difficile que à

vingt ou à vingt-cinq ans. et: il m'a vraiment fallu une année euh: réfléchir si j'allais rester ICI ou si euh: on allait rentrer retourner (...)

INT : [à genève?]

Daniela : [à genève.] parce qu'on avait notre cercle d'amis à genève.

Au moment de ce déplacement de Genève vers une autre ville francophone, Daniela explique également ses difficultés à créer un réseau par le fait qu'elle travaille beaucoup moins que son mari et a de ce fait moins d'opportunités de rencontres.

*Exemple 131 : Daniela (896-902)*

pour pour mon mari après évidemment c'est plus FACILE d'être ici. aussi parce qu'on est arrivé ici lui il avait un temps complet moi j'avais un tout petit poste. et: et c'était pour moi la première fois une expérience euh d'inégalité parce que: (.) ben lui il travaillait beaucoup plus que moi et en plus il: rentrait. –fin pour lui c'était aussi pas conscient mais on se rendait compte quand on sortait qu'on lui disait « hé salut qu'est-ce que tu fais là ? » et pis: « c'est ma femme. » donc tout à coup j'étais AVEC. et j'étais plus du tout euh: é:gal. et et c'était c'était vraiment (..) très DUR j'ai: ouais. pendant une année euh je me suis dit que j'arriverais pas ((en riant)) à m'installer ici.

Elle mentionne que c'est pour elle la première fois qu'elle a une « expérience d'inégalité ». Elle s'occupe de leur enfant et ne travaille que très peu, alors que son mari travaille à temps complet. Il noue davantage de contacts qu'elle à l'extérieur et les contacts propres de Daniela se font en partie au travers des connaissances de son mari. Cet exemple illustre le fait que la participation à la société est différente selon le genre. Ainsi en Suisse, lors de la naissance d'un enfant, la femme réduit généralement son taux d'activité professionnelle afin de s'occuper de l'enfant, alors que l'homme poursuit son activité et pourvoit aux besoins financiers de la famille. C'est le modèle bourgeois traditionnel décrit dans le sous-chapitre 2.3 sur le contexte social de la Suisse (Bühler et al., 2002).

Partir de chez soi et arriver dans un nouvel endroit implique de quitter un environnement familial pour entrer dans un nouveau monde. Métraux (2004) distingue le fait d'arriver physiquement dans un nouvel endroit et le fait d'y être ancré, d'être de ce nouveau monde. Lors de leurs premières expériences de socialisation en Suisse romande, bien que physiquement dans un nouveau monde, ces femmes n'ont encore que peu de contacts. La perte des relations dans l'environnement laissé derrière soi se fait donc sentir d'autant plus que les nouvelles relations

mettent du temps à se construire. La langue n'est que rarement évoquée. La socialisation langagière dépend toutefois bien des réseaux dans lesquels les locuteurs et les locutrices sont inséré·e·s. Travailler permet de rencontrer des personnes avec qui des relations non professionnelles peuvent se construire également.

Le travail semble de ce fait faciliter une participation à la société en dehors du monde du travail. De quelle façon les femmes de cette étude racontent-elles pallier le sentiment de solitude et faire face à cette participation parfois limitée à la société en Suisse romande ? Quel type de relations recherchent-elles et nourrissent-elles ? C'est l'objet du sous-chapitre suivant.

### **5.3.2 Le désir d'intégrer des réseaux francophones**

Une façon de faire face à la solitude liée à l'arrivée dans un nouvel environnement serait de retourner fréquemment en Suisse alémanique. Or, que ce soit pour des raisons financières, professionnelles, par choix pour s'éviter un retour difficile ou encore par tradition, les contacts avec la Suisse alémanique semblent plutôt rares durant le séjour en Suisse romande (en principe limité dans la durée).

#### *Exemple 132 : Brigitte (164-168)*

Brigitte : mais (.) voilà on était aussi éduqué pour voilà si on dit « on part pour une année on reste ! » ((rires))

INT : d'accord vous auriez pas eu:h voulu rentrer ?

Brigitte : (..) on avait une semaine de vacances en à: pour Noël ? et moi j'ai décidé je pas je rentre pas du tout. parce que c'était TELLEMENT dur pour moi de repartir que j'ai (..) j- j-préfèrais rester là. toute l'année

#### *Exemple 133 : Maria (93-96)*

INT : et puis de-depuis Neuchâtel vous alliez encore régulièrement dans votre famille ?

Maria : ah la première fois. parce que nous (.) mes : amis et dans le temps (.) quand on allait en Suisse romande on ne rentrait jamais. on faisait l'ANNÉE. et puis voilà. et puis alors là je suis je suis arrivée le 1<sup>er</sup> septembre et pis (.) à: la veille des fêtes le patron qui disait « écoutez : si vous avez envie de rentrer dans votre famille entre Noël et nouvel an c'est : vous avez congé ». alors j'en revenais PAS. et pis: j'avais un très bon contact avec la PETITE. elle a dit « si : si maria elle part est-ce que peux y aller avec elle ? ». et pis je l'ai pris avec.

*Exemple 134 : Ursula (119)*

non je suis peut être retournée une fois même à Noël je suis pas rentrée non plus non non à Noël on avait beaucoup de travail alors (..) dans le nouvel an il fallait travailler hein

Il est probablement important de relever que Brigitte et Ursula (ex. 132 et 134) parlent de leur première migration à 15-16 ans. Toutes deux reviendront en Suisse romande une seconde fois et Brigitte, lors de son deuxième séjour, plus libre de ses déplacements et salariée, fera de fréquents allers-retours en Suisse alémanique (ex. 140). Le fait de rester en Suisse romande « toute l'année » comme le disent Brigitte (ex. 132) et Maria (ex. 133) accentue l'aspect éducatif du séjour, comme dans une forme de rite de passage qui permet de partir de la communauté durant une année et d'y revenir avec un statut différent, plus éduquée, plus mûre et solide, car ayant fait face à des épreuves.

Une autre manière de faire face à la solitude pourrait être la recherche de contacts avec d'autres personnes germanophones en Suisse romande. Or cette recherche spécifique ne constitue pas un objectif pour les participantes à cette étude (ex. 135 et 136). Il s'agit au contraire de privilégier les échanges avec les francophones, ce qui peut se comprendre en accord avec l'idéologie des bienfaits d'un apprentissage de la langue par immersion.

*Exemple 135 : Silvia (72-78)*

Silvia : pis c'est vrai que j'ai jamais eu (..) la tentation d'aller dans un cercle de suisses allemandes comme ça se faisait beaucoup par exemple.

INT : oui, ça ça existait ?

Silvia : oui ben vous savez je me rappelle il y avait beaucoup de personnes qui travaillaient dans les assurances comme la neuchâteloise par exemple que mais là ça faisait carrément euh uniquement des suisses ALLEMANDS avec des suisses ALLEMANDS et puis.

INT : dans les plus grandes entreprises finalement.

Silvia : oui oui et pis finalement ces personnes au bout d'une année mm se débrouillaient peut-être la moindre mais ne (..) n'avaient pas vraiment eu une immersion

*Exemple 136 : Brigitte (601-616)*

INT : et puis est-ce que vous av- vous connaissez d'autres gens qui parlent eu:h (.) le suisse allemand eu:h ici dans la région ? (.) des gens avec qui vou:s avez des contacts ou pas forcément ?

Brigitte : j-cherchais pas ça.

INT : vous avez pas cherché ouais [ouais]

Brigitte : [non.] non.

INT : jamais en fait.

Brigitte : non j'ai pas j-me dis bon (.) c'est clair y a beaucoup de femmes suisses allemandes qui sont mariées là temps en temps on rencontre comme moi je vais à la gym toujours à XXX y a aussi deux qui sont là ? deux suisses alleman:des ? pis quand on est entre nous on parle vite le suisse allemand. mais j'ai pas cherché des suisse allemandes. j-me disais j-veux au moins profiter à l'extérieur (..) de la lan:gue ! comme on parle l'allemand. à la maison. ((rires))

Ainsi, lorsque des contacts avec d'autres Alémaniques se tissent, ceux-ci sont souvent décrits comme le fruit du hasard (ex. 137 et 138). La volonté affichée est donc bien de se créer un cercle d'amis de la région, francophones si possible.

*Exemple 137 : Sarah (413-420)*

INT : oui (.) euh: est-ce que vous avez cherché le contact a: avec des d'autres personnes qui parlaient allemand ou plutôt pas justement hein ? dans ce que vous disiez avant.

Sarah : euh: c'est le hasard que des fois qui fait ça hein ! vous vous: avez le feeling avec quelqu'un euh vous le trouvez sympathique. automatiquement je voulais pas: m'empêcher de ne PAS avoir de contact. ouais. mais pas: pas cherché exprès non pas du tout.

*Exemple 138 : Melanie (224-237)*

INT : bon c'est normal. est-ce que vous avez recherché euh (..) enfin comment vous avez fait pour vous faire des contacts ?

Melanie : euh ouais c'était un peu par HAsard. c'était euh: un couple qui mon mari i- il travaillait à la posch- à la poste aussi. et pis euh on a pris un peu contact avec il. avec eux. lui il était aussi français et pis elle suisse allemande. donc. pour moi c'était bien de pouvoir parler euh le suisse allemand. et pis après on a déménagé à (quartier de neuchâtel). pis là: y avait aussi un couple: euh Bilingue ? et pis euh: ils sont devenus mes meilleures copines finalement (.) les deux ((en riant)). et pis après avec le travail: euh voilà. ça se donnait des contacts un peu (.) comme ça.

À l'extrême, le fait de « très mal parler le suisse allemand aujourd'hui » (ex.139) permet à Barbara de confirmer le fait qu'elle ne participe plus à la société en Suisse alémanique.

*Exemple 139 : Barbara (112-114)*

mais sinon il y a JAmais rien qui me fait envie de retourner là-bas. et je je je parle très mal le suisse allemand aujourd'hui

Si les contacts avec les Alémaniques ne sont pas recherchés en soi, la médiation des Alémaniques dans le nouvel espace semble faciliter la participation. Melanie (ex. 138) affirme en effet que « c'était bien » de pouvoir parler le suisse allemand. Brigitte, quant à elle (ex. 140), est venue avec une amie lors de son deuxième déplacement en Suisse romande. Le fait d'être à deux facilite les sorties. De plus, elle retourne régulièrement en Suisse alémanique.

*Exemple 140 : Brigitte (279-296)*

INT : oui (.) pis est-ce qu'il y a des choses qui ont rendu un peu plus facile ? (..) le fait de (..) de partir à XX (ville de la région neuchâteloise) ? de (.) travailler là? est-ce qu'il y a des choses qui vont aider finalement à vous sentir bien?

Brigitte : bon déjà qu'on était les deux hein ça ça fait BEAUcoup et puis il y avait d'AUTRes suisses allemands qui sont venus de (.) j-crois hein c'était st-gall ? un jeune de notre âge (.) pis des fois on sortait ENsemble le soir. mai:s (..) rarement je me disais o-on rigolait une fois quand on est ensemble on était encore SAGE hein à l'époque mo:n dieu ! ((rires)).

INT : oui. vous sortiez peu: en fait

Brigitte : peu ouais. cinéma de temps en temps ou boire un verre mais vraiment (.) rarement. ((rires)). et le week-end. on rentrait souvent aussi chez nous.

INT : là vous rentriez.

Brigitte : ouais souvent. pas tous les week-[ends mais]

INT : [oui oui]. régulièrement.

Brigitte : ouais. ouais.

Susanne sort elle aussi avec une amie alémanique et se construit ainsi un cercle d'amis, composé aussi bien de germanophones que de francophones.

*Exemple 141 : Susanne (209-219)*

Susanne : et pis euh: c'est drôle parce que j'avais aussi une copine qui avait fait l'école de commerce avec moi à XXX (.) qui en même temps était allée à Genève donc on s'est retrouvées là euh (...) et on oui on fréquentait un peu les mêmes euh les mêmes cercles (.) les mêmes amis.

INT : oui et pis là donc elle elle était (.) germanophone aussi ?

Susanne : oui

INT : cette copine donc a-avec elle vous parliez suisse alle[mand.]

Susanne : [oui.] tout à fait

INT : pis les cercles que vous fréquentiez euh:

Susanne : alors c'était vraiment les deux parce qu'on fréquentait aussi beaucoup de: ben y avait des français ou des maghrébins. donc là c'est vrai c'était vraiment un grand mélange de-de de suisse allemand et de français. mais euh (2 sec) ça jouait. y avait aucun: (.) aucun problème de compréhension.

Je lui demande, un peu plus loin dans l'échange, si elle a recherché particulièrement des contacts avec des associations ou des clubs. Sans l'expliciter, je pense à des associations ou groupes de personnes germanophones. Sa réponse montre qu'elle infère que je m'interroge sur sa participation à des groupes francophones dans le but d'améliorer son français.

*Exemple 142 : Susanne (242-245)*

INT : mais après vous avez pas (.) je sais pas si ça existe d'ailleurs mais des (..) clubs entre guillemets ou associations ou ?

Susanne : non parce que (.) fhh (.) je me sentais bien euh: comme j'étais et pis vu que je: faisais quand même une fois par semaine ces cours de français. j'estimais que ça suffisait pour euh: pour mon (.) apprentissage.

L'attente implicite est la fréquentation de cercles francophones. Dans l'exemple 142, Susanne estime que ses connaissances du français, ainsi que le fait qu'elle suit déjà des cours de français une fois par semaine, ne justifiaient pas une participation sélective de cet ordre. Cela s'explique peut-être également par le fait qu'elle a grandi avec une mère francophone.

Choisir ses fréquentations dans le but d'apprendre la langue signifie vouloir appartenir à une communauté pour faciliter l'apprentissage de la langue. Vouloir appartenir à une communauté linguistique, c'est espérer des opportunités d'interaction. L'intégration à une communauté peut aussi à l'inverse constituer la raison de l'apprentissage de la langue, en amont de l'intégration.

Il me semble que l'on peut différencier ici l'envie et le besoin, humain, d'échanger avec d'autres personnes, et l'envie d'échanger dans le but d'apprendre le français. Lorsque les participantes n'ont que peu de lien avec d'autres personnes, parce qu'elles ne travaillent pas encore, comme pour Vreni et Melanie par exemple, le français constitue un obstacle supplémentaire à surmonter et son apprentissage devient central. Il ne s'agit pas alors d'être sélectif dans le choix des personnes que l'on rencontre, mais de tisser des liens. Dès lors, pouvoir le faire en suisse allemand « fait du bien » (Melanie, ex. 138). Lorsque les liens sont aisés, soit parce que ces femmes sortent avec une amie (comme Susanne et Brigitte par exemple), soit parce que les personnes ont des liens par le travail (comme Nicole et Sivia), la question du choix des personnes à fréquenter pour perfectionner (ou non) son français peut se poser. Daniela (ex.131) confirme cela lorsqu'elle souligne que lors de son troisième déplacement dans une ville romande, la construction d'un cercle de connaissances et d'amis a pris du temps alors qu'elle dispose déjà de très bonnes connaissances de français. La facilité de participation ne semble donc pas dépendre forcément du niveau de maîtrise de la langue.

### **5.3.3 Une participation empreinte de liberté**

Dans les deux sous-chapitres précédents (5.3.1 et 5.3.2), j'ai décrit des limites dans la participation à la société, que cette limite soit plus ou moins subie, par manque de contacts, ou choisie, en privilégiant seulement certains contacts. Ces expériences teintées de solitude ne devraient toutefois pas faire ombre à un sentiment de joie et de liberté dont font part également les participantes. L'envie d'émancipation constitue l'une des raisons qui motive le projet de migration et certaines participantes vont investir l'exploration de leur nouvel environnement avec joie.

Maria (ex. 143) arrive à Neuchâtel après une expérience de travail de 4 ans, comme jeune fille au pair, dans une famille en Suisse alémanique. Elle a fait 20 heures de cours de français au moment où elle arrive à Neuchâtel. Reconnue pour son travail, elle jouit d'un grand sentiment de liberté comme elle l'explique dans l'exemple qui suit :

*Exemple 143 : Maria (74-77)*

INT : oui mais donc du coup vous avez quand même. c'était pas trop dur finalement l'installation ?

Maria : aah ? non pas du tout. pas du tout c'est. oh j'ai trouvé j'ai trouvé neuchâtel magnifique c'était trop. oh parce que j'avais une LIBERTÉ. comment il faut dire ? comment est-ce qu'il faut dire ? c'est là mon mon travail était RECONNU. j'étais vraiment RECONNUE. tandis qu'à zurich. c'était : il fallait beaucoup TRAVAILLER: mais j'étais pas reconnue par : par mon travail. c'était normal. c'était. j'étais la gamine c'était : mais là c'était une étape.

Brigitte, Nicole, Claudia, Daniela, Silvia vivent un grand sentiment de liberté à leur arrivée en Suisse romande, liberté liée également à la période de leur vie, le début de l'âge adulte.

*Exemple 144 : Nicole (906-912)*

Nicole : les gens ils disent quand ils montent le vallon de XXX<sup>96</sup> c'est: ((rires)) c'est ((inspiration entre les dents)) « c'est l'horreur! c'est un trou ! » tout ça. moi j'ai tout de suite senti-pour moi c'était la:-ouais- c'était la liberté.

INT : oui. (..) vous pensez que c'est un (.) -fin (.) pourquoi c'était la liberté ? [comment vous expli]

Nicole : [je pense aussi] vingt ans voilà j'ai- « j'ai le monde ! » ((rires)). « j'ai ma vie devant moi » (..) une chose et pis après ce: (...) euhm (.) cette nouvelle découverte je pense.

L'exemple ci-dessus illustre par ailleurs également l'intégration de Nicole dans la région, puisqu'elle connaît parfaitement les lieux et les stéréotypes rattachés à certains lieux précis. L'exploration et le sentiment de liberté racontés contrastent avec ce que ces femmes imaginent qu'elles auraient vécu en restant chez elles. Partir de chez soi peut permettre de s'extraire du contrôle familial (ex. 145) et se retrouver dans une grande ville (comme Genève) peut offrir l'anonymat (ex. 129).

---

<sup>96</sup> Il s'agit d'un vallon de la région de Neuchâtel.

*Exemple 145 : Silvia (110-124)*

Silvia : et puis après j'ai fait mon permis de conduire alors tout ça (.) aussi ici à neuchâtel tout de suite hein. donc c'est vrai que ça ça pr- j'étais libre quoi

INT : oui c'était une ouverture

Silvia : oui c'était magnifique et vous savez (.) c'est vrai que quand on était nous jeunes à XXX c'est vrai que (.) les filles (.) n'avaient pas une grande : liberté. c'était [assez]

INT : [vous avez] l'impression que c'était plus ici ou c'était du fait que vous vous êtes vous étiez seule finalement après ici

Silvia : mais je pense c'est vrai que (...) si j'étais restée à XXX (.) peut-être (.) j'aurais été davantage je veux pas dire surveillée mais. mais quelque part dans le cadre familial. même ici sans sans profiter hein j'entends c'est c'est. c'est tout simplement c'était absolument agréable de pouvoir disposer : de mon temps comme je l'entendais (.) et et le week-end je rentrais à XXX dans un premier temps parce que : voilà qu'est-ce que j'allais faire samedi dimanche ici c'était vrai que mais au bout d'une année voilà

La liberté vécue et offerte par l'éloignement d'un système contrôlant pour les filles est racontée par de nombreuses participantes. Dans le troisième focus-group, cinq des six participantes montrent un large consensus autour de ce constat. Marianne, appuyée par Nicole, relève avec agacement l'incohérence d'un contrôle étroit à la maison versus le fait de « ne plus se poser de questions », une fois éloignées de chez elles. Susanne, la plus jeune, se distancie toutefois de ce constat en disant « vous » en profitez et « j'imagine » (sous-entendu : « je n'ai pas vécu la même chose »). Cela pourrait attester d'une évolution du statut des jeunes filles en Suisse alémanique entre les années 1960 et 1980.

*Exemple 146 : focus group n°3 (1348-1365)*

Silvia : oui mais quelque part moi c'était aussi pour un tout petit peu échapper à la à à à aux parents hein ? parce qu'alors en tant que fille-vous êtes plus jeune que moi-mais j-vous assure que :

Nicole : mhm mhm.

Silvia : à à dix-neuf ans vingt ans on avait pas beaucoup de (.)

Nicole : [liberté]

Silvia : [on était des pauvres] ((fait semblant de pleurer))

GRP : ((rires))

Silvia : non mais c'était ça: ?

Sandra : [on osait<sup>97</sup> pas sortir]  
 Marianne : on osait [rien faire]  
 Silvia : [no:n: ! on osait pas sortir]  
 Marianne : [mais une fois loin des yeux]  
 Susanne : [vous en profitez d'autant plus]  
 Marianne : [voilà ? c'est ça qui m'énervait après]  
 Nicole : ouais  
 Claudia : chercher un peu de liberté  
 Marianne : [y se posaient plus de questions]  
 Silvia : [c'est un peu le tout et quelle liberté] d'être à neuchâtel dans un STUdio ! enfin une CHAMBRE ma foi ça a été déjà mais [quelque]  
 Susanne : [c'était le luxe] c'était super ouais.

Il est à nouveau peu fait référence à la langue dans cette participation exploratoire. Le sentiment de liberté vient de l'éloignement de chez soi, de la reconnaissance et de l'indépendance offertes par le travail. C'est durant cette période, dans les mois qui suivent l'arrivée, que jeunes adultes, certaines rencontrent leur futur mari. Participer à la société en tant que jeune adulte c'est aussi, comme déjà abordé précédemment, sortir et rencontrer d'autres jeunes gens (ex.147 à 150). Il s'agit d'une fenêtre temporelle durant laquelle ces jeunes femmes ne sont plus dans leur famille nucléaire et pas encore dans la nouvelle configuration familiale qu'elles vont très probablement construire, selon le modèle social largement majoritaire des années 1950 à 1990.

*Exemple 147 : Claudia (173)*

c'était un peu mais voilà c'était un peu le: le coup de foudre. et pis euh (.) d'ailleurs on s'est connu au Bar XY où y a le XY là maintenant.

*Exemple 148 : Sarah (864-868)*

euh: j'ai connu mon mari au bord euh des pistes à crans montana. lors du: championnat de ski. alpin en quatre-vingt-sept.

*Exemple 149 : Silvia (90-94)*

Silvia : ben c'est vrai que j'ai commencé à connaître mon mari.  
 INT : aussi à cette époque

---

<sup>97</sup> Dans la région de Neuchâtel, « oser » est utilisé dans le sens « être autorisé à ».

Silvia : oui oui et : du fait que c'était uniquement un environnement francophone voilà c'est donc les sorties : le soir euh aller manger au restaurant aller au cinéma mais je me rappelle toujours des premiers cinémas c'était tout simplement ça me passait au-dessus de la tête

*Exemple 150 : Marianne (430-436)*

Marianne : et pis c'est là que j'ai connu mon mari donc pas à la banque mais:

INT : dans la région

Marianne : ouais j'ose pas le dire mais c'était au comptoir. ((rires)). mais comptoir. non non c'était l'expo. c'était l'expo. (.) l'expo ouais.

Dans les sous-chapitres qui précèdent, j'ai analysé la façon dont les participantes racontent leur participation à la société en Suisse romande, en me focalisant sur les expériences vécues par les participantes, sur la coloration donnée aux expériences et sur les personnes privilégiées dans les contacts. Je me suis centrée dans ces trois sous-chapitres sur le point de vue des participantes concernant leur envie de tisser des liens en Suisse romande et sur le rôle attribué aux langues, le suisse allemand et le français, dans la facilité ou la difficulté à nouer ces liens. Dans le quatrième sous-chapitre (5.3.4), je questionne la légitimité vécue de cette participation. De quelle façon décrivent-elles leur présence en Suisse romande ? Quels retours reçoivent-elles en Suisse romande face à leur envie de participer à la société ?

### **5.3.4 Une participation (il)légitime**

Les femmes interviewées se déplacent à l'intérieur d'un même pays, la Suisse. Or, dans leurs propos, il est question d'une expérience de l'étranger liée au séjour en Suisse romande. Je commencerai par illustrer cette constatation. Je poursuivrai par les propos qui mettent en avant la distinction suisse allemand – suisse romand. Je décrirai la manière dont la catégorisation *suisse allemand* s'accompagne de jugements connotés négativement et les raisons élaborées par les participantes pour expliquer ces jugements. Je terminerai ce sous-chapitre par la description de pratiques langagières d'invisibilisation, mises en place afin d'éviter les jugements négatifs.

Je commence par l'association faite par les participantes entre leur vécu et celui de l'« étranger ». Que ce soit pour affirmer ou infirmer le fait de se sentir *étranger*, le mot émerge. Implicitement il semble que la référence à l'étrangéité soit de mise. Cette référence est toutefois immédiatement nuancée. Barbara invoque le statut de citoyen suisse opposé à celui d'expatrié (ex. 152) et Melanie (ex. 151) ajoute des « guillemets » à ses dires, lorsqu'en parlant de ses

collègues de travail, elle s'inclut dans le groupe des étrangères, « les Portugaises ». Dans l'exemple 153, Marianne fait référence à ses séjours en Italie, Angleterre et en Suisse romande et bien que citoyenne étrangère dans ces pays, elle affirme ne pas s'y sentir étrangère. Ainsi c'est tour à tour le sentiment d'être pareil ou d'être différent qui est mis en avant. C'est du reste ce même sentiment de se sentir « différent » dans le « même » pays qui justifie le choix d'apprendre le français en Suisse romande (voir sous-chapitre 4.1.3).

*Exemple 151 : Melanie (259)*

y a aussi des portugaises. y a: voilà. je suis pas la seule étr-étrangère entre guillemets.

*Exemple 152 : Barbara (324)*

peut-être peut-être MOINS parce que c'est quand même euh: (.) on est c'est quand même on est des suisses. ouais hein c'est on n'est pas EXpatriés!

*Exemple 153 : Marianne (474)*

ja- je me sentais jamais comme étrangère.

La catégorisation d'« étranger » ou le fait d'être assigné au groupe des « autres » peut se faire par la personne elle-même sous forme d'auto-catégorisation ou d'hétéro-catégorisation. Ainsi le père de l'une des participantes met en garde sa fille contre les travailleurs romands et italiens de sa ville en Suisse alémanique. Il associe ces deux groupes de travailleurs pour affirmer qu'ils ne doivent pas être fréquentés.

*Exemple 154 : Silvia (152-174)*

Silvia : oui absolument absolument. vous savez (1 sec) à XXX il y avait un endroit (.) où les suisses romands se trouvaient parce que comme on avait sulzer et rieter, ça :

INT : rieter c'est quoi comme?

Silvia : c'était c'était des des une fabrique de machines. voilà et et ils avaient pas mal de suisses romands, (...) MAIS ALORS ! il fallait pas les fréquenter parce que:

INT : c'est vrai ?

Silvia : ah oui, mais c'étaient, c'étaient, tous des beaux PARLEURS et et des FAINÉANTS ((rires)) et puis

INT : c'est vrai ?

Silvia : ah oui oui oui oui il y avait ça et pis comme ils étaient assez remuants ces quelques suisses romands qui étaient à XXX et ben ils étaient

INT : c'étaient que des hommes ?

Silvia : oui oui moi j'ai pas connu de de suisse romanDE hein. mais des suisses romands oui.

INT : et puis ils venaient pour quelques années ou bien ?

Silvia : oui oui c'était c'était souvent pour aussi pour le travail parce que la langue c'était souvent TRÈS difficile pour les suisses romands. ils mais alors ils avaient un un comment il faut dire ça, ils avaient vraiment beaucoup de SUCCÈS auprès des jeunes filles parce qu'ils étaient tout simplement charmants avec leurs accents ((rires)) un peu comme ça ((rires))

INT : d'accord et puis par contre alors ce qui se disait c'est qu'il ne fallait pas les fréquenter.

Silvia : ah oui ben les italiens la même chose hein. parce que c'était un peu la période des des saisonniers là qui venaient

INT : oui les années 60, 50

Silvia : oui et nous on avait énormément à XXX. énormément d'italiens. qui qui se trouvaient toujours autour de la gare un peu dans la même région que les suisses romands, les suisses romands c'était dans un bar et les italiens à la gare. alors ça c'était quelque chose que en tous cas mes parents hein « ne me ramène pas un italien à la maison, je ne veux pas voir un suisse romand »

Le père de cette participante lie le groupe des *Suisses romands* et le groupe des *Italiens* et qualifie ces hommes de *non fréquentables*. S'adressant ainsi à sa fille, il renforce la logique patriarcale, logique dans laquelle, pour une femme du moins, le choix du partenaire est discuté avec le père. Cet exemple indexe également les migrations des années 1960-1970, migrations qui permettent à la Suisse d'assurer la main-d'œuvre de son industrie florissante. Les sentiments xénophobes grandissants de l'époque, dont témoignent les initiatives Schwarzenbach (cf. sous-chapitre 2.2.2), sont eux aussi perceptibles dans cet extrait. Au moment du recensement de 1970 (cf. le tableau 3), dans la région de Neuchâtel, le français est indiqué comme langue principale par 73% de personnes, l'allemand par 9% et l'italien par 12%. Toutes les autres langues confondues forment 4.9%. À l'époque, la grande majorité des personnes qui parlent une langue autre que le français parlent donc l'italien ou l'allemand. Comme l'illustrent les exemples 155 et 156, parler une langue autre est par ailleurs souvent associé au fait d'être « étranger », voire même, comme dans l'exemple 3, cité en page 41, au fait d'être menaçant (« prédateur »).

*Exemple 155 : Claudia (996-1002)*

Claudia : parce que quand je vais à une place mais (.) j'entends toutes les mères parler dans leur langue à leurs enfants. arabe ou n'importe quoi hein ? -me dis bon euh (.) voilà. dans le temps on n'entendait pas ça. on avait peut-être aussi moins de ces personnes en suisse. je n-sais pas.

INT : ouais. dans le temps vous dites quand vous euh [aviez des enfants petits]

Claudia : [quand j'étais jeune ouais.] même quand moi j'étais jeune. pour nous les étrangers c'étaient des italiens dans le temps.

*Exemple 156 : Vreni (317-325)*

y'a j- (2 sec) bon aujourd'hui il me semble qu'aujourd'hui c'est- aujourd'hui y'a tellement de monde qui parle (.) différemment. tandis que là s- y'avait peu hein y'avait justement un peu des suisses allemands. qui étaient là : mais autrement peut-être les italiens encore quand même c'était aussi une (.) l'é- une époque où : (..) où les italiens venaient étrangers. c'est vrai mais (..) maintenant c'est devenu ben oui c'est (.) courant hein.

Cette situation a évolué et en 1990 déjà, parmi les personnes qui parlent une autre langue que le français en Suisse romande, 4.7% des personnes indiquent l'italien, 5.2% l'allemand et 9.8% des langues « autres ». En 1990, l'italien et l'allemand ne sont donc de loin plus les seules langues « autres » que le français, entendues en Suisse romande. Au moment où ont lieu ces entretiens, en 2014, c'est 16% de la population qui indique une langue non nationale comme langue principale. Dans les exemples ci-dessous les participantes font état de cette évolution.

*Exemple 157 : Sarah (1014)*

euh: peut-être maintenant c'est encore plus euh (.) cosmopolitain je dirais. on parle toutes les langues aujourd'hui. y- a y-a le serbe y- a: kosovar. tout est mélangé aujourd'hui. j- veux dire euh moi j'ai pas honte à parler en suisse allemand donc euh:

*Exemple 158 : Ursula (724-733)*

INT : ouais et puis en dehors quand vous sortiez avec votre votre amie euh (.) là aussi le fait que vous parliez allemand entre vous (..) ça a posé problème [ou pas du tout ?]

Ursula : [non non] non ça posait pas problème c'est vrai on a fait des connaissances aussi avec des garçons y'avait des romands y'avait des suisses allemands on parlait aussi mélangé un petit peu hein

INT : oui est-ce que y'avait des gens d'ailleurs aussi ? est-ce que y'avait d'autres langues ?

Ursula : non non y'avait des allemands aussi. y'avait des français mais c'était toujours l'allemand le français y'avait pas des anglais ou bien des italiens portugais ou bien comme y'a maintenant tout tout plein de langues dans le temps y'en avait beaucoup moins que ça

INT : ouais même pas d'italiens vous dites ?

Ursula : y'en avait aussi mais je pense qu'eux c'était dans le temps ailleurs hein. c'était pas ils fréquentaient pas pas les mêmes endroits que nous hein

INT : oui donc c'était vraiment l'allemand la seule autre langue [ finalement ? ]

Ursula : [oui oui]

La langue fonctionne ici comme une icône du groupe (Gal et Irvine, 1995) et permet d'identifier qui fait partie du groupe des francophones et qui n'en fait pas partie. C'est l'expérience « d'étranger » ou le fait d'être catégorisé comme « autre ». Par ailleurs, en Suisse, les catégories « suisse allemand » et « romand » ou « suisse romand » sont souvent convoquées simultanément. Elles font partie du dispositif catégoriel tel que décrit par (Sacks, 1989) : lorsque quelqu'un parle des Suisses allemands, cela se fait généralement en référence aux Suisses romands. Parlant le suisse allemand, les participantes se sentent immédiatement assignées au groupe des Suisses allemands en Suisse. Voici quelques exemples de catégorisation qui font mention d'emblée des catégories "romand" et "alémanique" et contribuent ainsi à créer de la différence entre les personnes des deux groupes.

*Exemple 159 : Barbara (2-6)*

euh ((pff))... qu'est-ce qui m'a poussée à répondre euh: oui parce que: ben je trouve que c'est intéressant de faire une étude là-dessus (.) c'est c'est un dépaysement hein de quitter sa terre natale. et d-se et de: de s'intégrer: euh je me souviens que c'était pas: tout facile tout facile au début. maintenant pour moi je suis (..) devenue suisse romande hein je suis plus une suisse allemande.

En répondant à ma question sur ses motivations de participation au panel de cette étude, Barbara illustre une conception qui essentialise l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie. Barbara *est devenue* suisse romande et de fait *n'est plus* une Suisse allemande. Dans une idéologie langagière d'authenticité, ces deux catégories semblent s'exclure. Une personne appartient à l'une ou à l'autre catégorie et la langue indexe cette appartenance. Woolard (2016) parle du « locuteur authentique », rattaché à une certaine localité. L'appartenance nationale suisse, qui dans une idéologie de célébration du plurilinguisme pourrait valoriser cette double appartenance, n'est pas mentionnée ici. C'est par contre le cas dans l'exemple 160 ci-dessous.

Cet exemple 160 illustre également une autre appartenance, très marquée dans les cantons bilingues : c'est, comme l'a montré Meune (2011), la référence au canton et non à la région linguistique qui prévaut. Daniela parle de son sentiment d'être romande versus de son origine cantonale.

*Exemple 160 : Daniela (10-16)*

mais c'est ça: ça m'interpelle que je sois ici ou que je rentre euh: parce que je suis de XXX (région en suisse alémanique) hein. là-bas. euh c'est très souvent comme confronté au problème de la langue euh: de: de la compréhension MUTuelle. parfois j- me trouve entre assez souvent entre deux (.) deux chaises hein ? entre deux cultures. euh là-bas j- me sens plus romande ici j- me sens euh xxx (de cette région alémanique). etc:

Dans cette même logique d'essentialisation de l'appartenance, une participante (ex. 161) construit une différence entre le *vrai romand*, qui entendra son accent suisse alémanique et une personne suisse alémanique qui entendra qu'elle parle bien le français, mais n'entendra pas son accent alémanique. La langue permet donc bien ici une création de frontière entre le locuteur légitime, le *vrai*, et les autres.

*Exemple 161 : Claudia (394-400)*

alors c'est clair un VRAI romand il entend le petit accent. c'est normal. mais un suisse allemand qui sait pas trop le français ben (.) pff (.) voilà. il fait pas la différence.

La même participante insiste sur sa rapide intégration, l'expliquant par le fait qu'elle n'est pas une *vraie* suisse allemande. Elle illustre ainsi à nouveau une essentialisation de cette appartenance et attribue de façon indirecte des caractéristiques au *vrai* suisse allemand, qui ne s'adapterait pas et continuerait de parler l'allemand, même en Suisse romande. Ainsi, par un processus d'icônisation, parler une langue confère des caractéristiques aux locuteurs et aux locutrices de cette langue. Dans cet exemple, le fait de ne pas s'intégrer serait l'une de ces caractéristiques.

*Exemple 162 : Claudia (110-111)*

INT : ouais. et puis comment ça s'est passé justement pour vous cette euh cette installation (.)  
[en:]

Claudia : [alors] aucun problème. parce que: je m'adapte (.) toujours ! on m'a toujours partout dit « t'es pas une vraie suisse allemande » parce que moi:. voilà ! j-suis là maintenant j-suis là, j-parle en français euh : j- suis j'ai eu aucun problème. j'ai tout de suite euh bien sûr. j's-j'suis très contact. donc j'ai-j'ai pas eu de problème j'ai tout de suite été int-intégrée:

Être catégorisée comme « Suisse allemande » dans les années 1950 à 1990 est souvent associé à une évaluation négative. Ainsi, comme le racontent les participantes dans les exemples 163 à 165, parler le suisse allemand ne semble pas bien vu.

*Exemple 163 : Susanne (423)*

j-sais pas moi je crois que (.) fffh (.) j'ai jamais vraiment (.) vraiment réfléchi à ça. par contre ce qui est: ce qui est plus étrange c'est que: je pense que le suisse allemand était m: (.) m: un moment donné (..) MAL perçu.

*Exemple 164 : Susanne (431- 433)*

et pis elle m'avait dit que: effectivement à l'époque (.) ben voilà dans les années soixante septante je pense. que c'était pas très euh: très bien vu de parler le: le suisse allemand elle se gênait

*Exemple 165 : Therese (891-899)*

Therese : alors souvent je pense maintenant (.) à combien de fois dans dans la première année quand je trouvais une CLIENTE ou une CONnaissance et bien entendu on parlait le l'allemand. y- a toujours une personne qui nous a dit « ici on parle français ! »

INT : autour ?

Therese : autour. toujours. toujours. toujours. et ça ça m'avait au début vraiment vexée. vexée et pis blessée. j- me suis dit VRAIMENT on nous haït.

*Exemple 166 : Vreni (334-342)*

Vreni : surtout bon moi après j'ai toujours évité (..) de parler l'alle- le suisse allemand (..) quand y'avait des gens qui parlaient que le français. parce que ça on l'a quand même toujours un peu senti qu'il fallait pas trop se (.) mettre oui que c'était pas tellement Almé.

INT : ouais vous avez eu cette impression

Vreni : ouais ouais. ça- on nous a quand même- oh on le disait aussi

INT : oui ? de quelle façon ?

Vreni : euh de façon « ben ici on est en suisse ROmande »

Dans les exemples 165 et 166, c'est la présence même du suisse allemand dans l'espace francophone qui n'est pas jugée légitime. Le principe de territorialité des langues qui prévaut largement en Suisse est ainsi réaffirmé. L'appartenance au groupe linguistique francophone et plus largement à la francophonie, par opposition à la Suisse alémanique, a constitué un argument important dans la lutte pour l'autonomie du canton du Jura (Cotelli Kureth, 2015). Pour rappel (voir sous-chapitre 2.4.4), ce canton francophone a été créé en 1978 par sa séparation d'avec le canton germanophone de Berne. Dans ce contexte de lutte politique, parler le suisse allemand dans certaines régions situées proches de la frontière linguistique équivaut à être identifié comme adversaire. Revendiquer une appartenance neutre ou double est difficile. Dans l'exemple 167, Marianne se positionne en s'assimilant à la catégorie regroupant suisse allemand et romand, la catégorie suisse.

*Exemple 167 : Marianne (578-592)*

Marianne : et pis les romands (.) euh mais j'ai aussi euh j-j-peux vraiment pas prendre parti. c'est ça qui m'ont: moi j- me sens des fois un peu en dehors de tout. mais je suis une suisse. d'accord mais (.) pourquoi dans un petit pays comme ça on arrive pas à: plus:.

INT : ouais parce que vous a- (.) parce que vous aviez l'impression qu'on vous demandait de prendre parti ?

Marianne : ah oui oui ! surtout que: qu'on a vécu en: à XXX. et: et là j'étais vraiment: vraiment officiellement-pas officiellement mais j'étais pour ces minorités (.) et puis: j'étais très neutre à l'école. ça j- dois dire à l'école ils étaient neutres. alors mes enfants étaient jamais influencés mais ils m'ont demandé de temps en temps « t'es pour qui ? » et pis moi j'ai tout de suite dite « j- suis une suisse » je vis en suisse. je suis suisse.

*Exemple 168 : Marianne (616-628)*

c'est les enfants qui voulaient savoir. pis je leur ai expliqué. qu'on avait que moi j'avais rien à faire. euh que j'habitais à XXX. euh j'essayais de m'assimiler. et pis même ((rires)) même des fois ça m'énervait parce que y avait des des: des dames euh qui PARlaient tout le temps le suisse allemand ! et pis XXX (village) c'est (.) c'est le c'est la partie romande. et pis moi je je: ((sourir)) des autres m'ont dit « oh mais t'es quand même t'es (xxx) t'es quand même une suisse allemande. »

Dans l'exemple 171, après avoir affirmé son appartenance à la catégorie suisse, Marianne réaffirme le principe de territorialité des langues qui veut que dans une région francophone, ce

soit le français qui est la langue parlée. Elle participe ainsi à la logique de construction nationale, qui favorise le plurilinguisme du pays et insiste sur le monolinguisme de la majorité des régions.

Plusieurs participantes racontent avoir entendu le fait d'être « envoyé en Suisse allemande » comme une menace à l'encontre des enfants désobéissants.

*Exemple 169 : Anna (667-679)*

Anna : un peu (xxxx) je sais pas quelle raison. (.) c-qui m'a ÉNORMÉMENT frappée quand j'étais ici depuis peu de temps (.) c'est que beaucoup de romands me disaient que dans leur jeunesse (.) quand ils avaient fait des bêtises (.) on leur avait dit « u: arrêtes ça ! si s-s-sans cela on t'envoie en suisse alémanique. »

INT : oui. ça j'ai aussi déjà entendu ((rires))

Anna : comme si c'était une PRISON!

INT : oui (.) ça ça on m'a raconté-

Anna : oui. et j- j- j- je tombais des nues ! je s- mais c'est pas possible ! quelle image a-t-on pu donner ? (.) aux enfants ? si on leur parlait comme ça. ouais. donc est-ce qu'il y a des personnes (.) qui ont entendu cette menace (.) tellement souvent que (..) vraiment les suisses allemands euh ((siffle)). ((rires)) je sais pas.

*Exemple 170 : Marianne (650)*

c'était une ça c'est aussi u:- ridicule parce que dans le temps il paraît qu'on disait « si t'es pas sage on te met en suisse allemande. »

*Exemple 171 : Maria (666)*

enfin une expression. ça se disait aux enfants quand : (.) surtout quand ils étaient en fin de scolarité j'ai dit mais si tu : tu ne travailles pas on te met chez les allemands. chez les suisses allemandes c'était comme une PUNITION

Questionnées sur les raisons attribuées à cette animosité envers le groupe des Suisses alémaniques, les participantes avancent des arguments politiques, économiques et également sociaux. Les arguments politiques sont les premiers à être évoqués.

*Exemple 172 : Brigitte (770-774)*

Brigitte : oui: parce que des des fois j-me dis (..) je SENS des fois que les: les suisses allemands sont PAS beaucoup aimés (.) [ici]

INT : [c'est] vrai?

Brigitte : ouais. bon aussi à cause d-la politique hein quand il y a des fois des (.) votations on voit quand même le röstigraben !

*Exemple 173 : Silvia (370)*

pour les suisses romands ! on sera toujours maintenant je dis on ((rires)). je me considère plus que suisse romande, que suisse allemande. la suisse romande sera toujours davantage (...) minoritaire, isolée, moins de reconnaissance et et regardez les les gens qui nous dirigent ici un peu c'est presque toujours des des suisses allemands quand même !

L'exemple 172 ci-dessus fait référence au « Röstigraben » évoqué dans le deuxième chapitre, aux résultats de votations fédérales et à la représentation politique de la Suisse romande. Régulièrement les votations mettent en lumière des différences d'opinions entre les régions linguistiques. Büchi (2015) affirme que les sensibilités des Romands et des Alémaniques diffèrent effectivement, notamment sur les relations avec l'étranger et sur le rapport à l'État. En précisant l'analyse, il s'avère que les clivages sont souvent croisés, c'est-à-dire que « les lignes de démarcation linguistique ne correspondent qu'exceptionnellement aux clivages politiques, sociaux ou idéologiques » (Büchi, 2015, p. 391). Ainsi les villes en Suisse alémanique votent souvent comme la Suisse romande, et les régions rurales de toute la Suisse votent souvent de façon similaire. La grille de lecture appliquée est toutefois généralement celle des régions linguistiques, mettant en avant les deux régions principales, la Suisse alémanique et la Suisse romande. Cela rejoint la constatation que les catégories font généralement partie d'un dispositif (Sacks, 1989).

Les exemples qui suivent mettent en avant des explications économiques.

*Exemple 174 : Therese (1015-1055)*

Therese : mais j'ai eu ce sentiment que les AUTRES étaient MIEUX aimés MIEUX acceptés que les suisses allemands.

INT : mhm (.) et puis comment vous vous expliquez ça ? (.) -fin

Therese : la minorité. par la mir- minorité. ils avaient vraiment le sentiment moi j'ai vécu quand la suchard s'est fait racheter par euh: euh: juste euh comment ? jacobs je crois. donc ouais c'était : à berne hein ? donc euh:

INT : ouais je sais pas qui les a rachetés.

Therese : ouais. en tout cas s- d'abord c'était acheté par des suisses allemands et après des allemands.

INT : c'est tobler ?

Therese : tobler tobler voilà ! tobler y- a jacob pis tobler. exact. combien de fois on m'a dit ça !

INT : [ah c'est vrai ?]

Therese : [y-a (XX) ] [ah oui !]

INT : [on vous] a dit quoi ?

Therese : « ah ben voilà c'est encore les suisses allemands ils vont nous bouffer ! » (.) voilà ! ÇA c'était la phrase ! (.) y- a eu qu'est-ce- qui c'est qui y- a encore eu dans ces années-là ? bon ça c'était la cata- la catastrophe hein ! suchar:d qui: qui était plus pour euh pour les neuchâtelois. c'était vraiment le gros après: (.) non jelmoli c'était tout façon les suisses allemands. les armourins ils savaient pas FORCÉMENT les neuchâtelois tout de suite que c'était le groupe jelmoli ? mais (.) les armourins c'était aussi SACRÉ hein? pis petit à petit ça c'est [aussi: su]

INT : [ça c'est venu] plus tard ou bien ? qu'ils ont été rachetés.

Therese : non c'était déjà. (.) c'était déjà. c'était déjà euh: jelmoli quand j- suis arrivée à neuchâtel.

INT : d'accord donc ça ça fait les années euh: qu'est-ce que vous avez dit ?

Therese : euh [septante-cinq ]

INT : [septante ? ]

Therese : septante. septante-cinq j-pense c'était parce que avant ah pis après y- a tous ces grands magasins ! y- a eu gonseth qui a arrêté y-a le louvres (..) qui est aussi parti. y- avait eu plein de magasins à neuchâtel et pis: qui se sont fermés par la suite. et: ont été rachetés: ou: ou carrément supprimés. et y- a quand même EU passablement de: suisses allemands. si on veut bien. zurich était omniprésent. finalement. (.) euh ces filiales ils étaient avalées par par des groupes quoi !

*Exemple 175 : Brigitte (848-850)*

et pis p-tête aussi une p-tite jalousi:e les grandes entreprises sont souvent en suisse alleman:de mais bon (.) on est aussi en m- majorité là-bas. c'est aussi ça qui fait !

*Exemple 176 : Vreni (376-392)*

Vreni : même que justement. on aimait pas trop y'avait trop de suisse allemands aussi dans les- dans les fabriques (.) ici.

INT : dans les fab- dans- dans les

Vreni : ouais pis dans les

INT : [dans (à quel niveau)]

Vreni : [dans les directeurs]. y'avait quand même pas mal partout. un petit peu. j'entends c'était (.) assez (.) je sais pas pourquoi

INT : chez les cadres [en fait]

Vreni : [les cadres] ouais les cadres. est-ce qu'il y avait peut-être pas assez encore ici (.) ça c'est possible hein. en suisse romande mais partout parce-que y'avait electrona y'avait (.) microl j'entends partout y'avait les cadres suisse alémaniques.

INT : dans beaucoup d'entreprises [en fait]

Vreni : [ouais.] dans beaucoup d'entreprises

Ces arguments peuvent expliquer les raisons des commentaires adressés à ces femmes parlant le suisse allemand en Suisse romande. Dans les années 1970, la crise économique a touché davantage la Suisse romande que la Suisse alémanique et quelques entreprises, fleurons de la région, ont dû fermer ou ont été rachetées par des grands groupes. De plus, comme mentionné précédemment, l'allemand et l'italien ont longtemps été les langues « autres » majoritaires en Suisse romande. Comme décrit dans le deuxième chapitre, bien que pays multilingue qui célèbre le multilinguisme comme élément identitaire, la Suisse se définit par une très forte territorialité des langues et chaque langue est très fortement dominante dans sa région. Ainsi, la présence de l'allemand en région francophone remet potentiellement en cause cet équilibre et sa présence peut être jugée non légitime.

Ces jugements négatifs conduisent certaines femmes à dissimuler leurs compétences en allemand, à les effacer. C'est le processus d'effacement décrit par Irvine et Gal (2000, p. 38), « processus par lequel l'idéologie, en simplifiant le terrain sociolinguistique, rend certaines personnes ou activités (ou phénomènes sociolinguistiques) invisibles. Des faits qui sont en contradiction avec le système idéologique sont soit non remarqués, soit mis de côté » (traduction personnelle). Le système idéologique linguistique suisse impose une très forte territorialité des langues. Ainsi, il semblerait que pour être une bonne candidate à l'appartenance, il faut arrêter de parler le suisse allemand en Suisse romande. Comme nous l'avons montré avec Martina Zimmermann (Marty et Zimmermann, 2019), la maîtrise d'une

langue peut être soit affichée, soit cachée en fonction du groupe auquel la personne souhaite appartenir. Dans leur volonté de se socialiser en Suisse romande, ces femmes suisses alémaniques cachent leurs compétences en allemand.

*Exemple 177 : Claudia (984-988)*

oui. alors (.) j-dirais que peut-être (.) AUJOURD'HUI (.) MAINTENANT (..) y avait peut-être quand une toute petite gêne vis-à-vis des romands à l'époque euh: (.) où j-j'avais p- être des situations où je parlais en français avec mes filles parce que y avait plein de romands que AUJOURD'HUI (.) je parlerais plus souvent en allemand. de-y avait quand même une petite j-me dis « ouais bon: (.) t'oses pas parce que ICI on parle français machin ». que-que maintenant avec du recul je me dis « non mais (.) » finalement voilà. mais (.) le monde s'est aussi beaucoup ouvert.

*Exemple 178 : Silvia (206-228)*

Silvia : des fois: une elle avait épousé un allemand et une autre aussi un suisse romand. nous parlions QUE français

INT : oui et puis comment vous expliquez ?

Silvia : mais c'est le le l'envie d'être reconnues par les suisses romands. de ne pas être traitées de je vous le dis carrément de stofiffres. casques à boulons

Silvia : encore encore maintenant des fois on entend peut-être plus dans les mêmes termes. mais là on entendait quand même beaucoup critiquer les suisses alémaniques euh (2 sec) on était pas très (.) appréciés me semble-t-il. alors pour ne pas (.) ajouter de l'huile sur le feu si on peut dire ainsi, nous avons parlé français.

*Exemple 179 : Therese (956-963)*

INT : ouais (.) et pis après vous vous réagissiez comment avec l'autre personne ? (.) parce que bon vous vous sentiez euh [blessée mais]

Therese : [déjà on] parlait doucement. contrairement à ce qu'on dit que les suisses allemands ils parlent fort et tout. déjà euh toujours un peu un peu en cachette. on s'éloignait.

*Exemple 180 : Susanne (544-556)*

Susanne : je pense que quand même à Genève aussi je faisais très attention euh: de BIEN parler l- français et pis (.). oui ! je pense quand même de cacher ce: d'où je viens.

INT : mhm. (..) oui. (..) ben-vous avez dit que vous a-à Genève vous aviez pas mal fréquenté finalement de gens-de personnes du Maghreb aussi. euh: donc qui parlent souvent aussi plusieurs langues. euh: (.) là de-de leur part vous sentiez aussi un un problè- fin un problème (.) comment faut dire ça? (..) des attitudes négatives par rapport au Suisse allemand ou pas ?

Susanne : pas du tout. non. alors pas du tout. (.) c'est vrai que pour eux on était Suisse. et pis c'était-je crois que pour eux c'est-quand ils nous demandaient de parler un peu Suisse allemand c'était exotique.

INT : mhm ouais. c'était amusant.

Susanne : oui voilà. exactement. exactement- pis du fait qu'on: parlait vraiment le français ensemble et pis euh ben eux ils ont aussi une ce-certaines expressions hein ? un- un accent donc euh: y avait aucun-non y avait aucune euh aucune appréhension.

*Exemple 181 : Karin (414-418)*

Karin : pis des-des fois (..) c'est drôle (.) il y a des fois des réactions si je veux parler le Suisse allemand avec quelqu'un que que j'entends des Suisses allemands c'est pas toujours bien v-euh: euh (.) vu. j-sais pas il y a des gens qui (.) ouais (.) qui pensent peut-être que: faut pas trop se: (...) faire le coming out ((rires))

INT : mais ça vous dites maintenant ou il y a trente ans ?

Karin : non il y a peut-être trente ans plutôt. ouais.

Ne pas parler en Suisse allemand ou parler doucement, c'est, dans ce contexte, ne pas se positionner comme personne Suisse alémanique. Par le processus d'icônisation, la langue permet de catégoriser la personne comme faisant partie du groupe des Suisses alémaniques et dans une idéologie langagière d'authenticité, parler Suisse allemand, c'est être Suisse allemand. Parler français permet de ne pas afficher cette appartenance. Les termes utilisés confirment que ces femmes rendent invisible leur appartenance alémanique (« y avait une gêne », « parler doucement », « toujours un peu en cachette », « ne pas mettre de l'huile sur le feu », « cacher d'où je viens », « pas trop ... faire le coming out »). Par cette pratique langagière d'invisibilisation, elles contribuent à renforcer la hiérarchie sociale qui confère, en territoire monolingue francophone, davantage de légitimité au locuteur ou à la locutrice francophone qu'à son homologue germanophone.

Le dispositif qui comprend les catégories « suisse allemand » et « romand » ne fonctionne toutefois qu'avec des personnes connaissant la situation suisse. Dans l'exemple 180, les interlocuteurs de Susanne, originaires d'Afrique du Nord, n'évaluent pas négativement le suisse allemand, considéré comme exotique. Ils ne connaissent pas les implicites de la situation qui veut qu'en Suisse romande, il est, dans les années 1970 du moins, mal vu de parler le suisse allemand en public.

Parler le français et cacher ses compétences en allemand permet potentiellement d'éviter l'exclusion du groupe des Romands. Un autre argument souvent avancé pour justifier le fait de parler français uniquement est la volonté de s'assurer que les personnes qui ne parlent pas le suisse allemand ne soient pas exclues de la conversation : « par politesse », certaines personnes évitent de parler le suisse allemand (ex. 182 et 183).

*Exemple 182 : Melanie (285-289)*

alors si si c'est si on est entre nous deux on parle suisse allemand. mais si on est avec c'est c'est vraiment c'est comme un peu une LOI euh si on est avec des autres qui parlent le français on parle aussi le français parce que c'est parce que c'est pas (.) c'est PAS m- poli de: de parler une langue que les autres comprennent pas.

*Exemple 183 : Claudia (420-426)*

j'ai plein de-j'ai surtout une am- ouaif-non j'en ai pl- j'en ai plein ! et pis quand on est entre nous on se parle en suisse allemand. mais poliment dès qu'il ya un-une personne qui parle français (.) on se parle en français entre suisse allemands. cette politesse de:-de voilà. mais j'ai des: j'ai des amies euh formidables

Ne pas parler une langue en présence de personnes qui ne la comprennent pas est un discours connu et répandu parmi les participantes. Grosjean (2015, p. 67) relève également l'influence de la présence d'une personne qui ne connaît pas la langue sur le choix de langue. « Par politesse, on change de langue pour tenir compte de la personne qui se joint à un groupe si elle ne connaît pas (ou mal) la langue utilisée (...). ». Il ajoute « que des raisons politiques et sociales peuvent aussi influencer le choix d'une langue en public. (...) (et) qu'afin de ne pas se faire remarquer, de nombreuses personnes issues de la migration, en France, préfèrent parler français lorsqu'elles sont en public, alors qu'elles auraient naturellement choisi la langue minoritaire pour interagir avec ceux qui les accompagnent ». L'argument de la « politesse »

peut toutefois également se lire en termes de positionnement social. Ainsi, être poli·e, s'adapter, ne pas parler fort, peuvent être vues comme des pratiques associées aux personnes qui doivent se faire reconnaître par les membres légitimes et dominants d'un groupe et donc faire profil bas. Dans les sociétés qui confèrent davantage de pouvoir aux hommes qu'aux femmes, ces caractéristiques font d'ailleurs partie de l'archétype socioculturel féminin (Bailly, 2009). Conformément aux propos de Bailly (2009), je relève qu'il s'agit bien d'un conformisme à des normes sexuées et non d'un langage féminin qui serait différent par essence d'un langage masculin. Les participantes se conforment ainsi non seulement à l'organisation sociolinguistique de la région, mais également à la hiérarchisation genrée de la société suisse. Parfois c'est au sein même de la famille qu'une langue, ici le suisse allemand est banni, j'y reviendrai dans le chapitre sur la transmission (6.1).

## **5.4 Maîtrise du français, travail et participation à la vie sociale**

Dans une perspective sociolinguistique critique, je me propose d'analyser la construction du rôle des langues, du français appris et du suisse allemand, sous l'angle des enjeux politiques, économiques et sociaux et ce durant la période des premières expériences faites en Suisse romande. Pour débiter, l'importance relative de la maîtrise de la langue dans le travail et dans la participation à la société mérite à mon sens d'être relevée. La logique de l'économie semble dominer le besoin de maîtriser la langue au travail. Ainsi, le besoin de main d'œuvre attire des personnes venues d'un « ailleurs », en Suisse ou à l'étranger. La situation économique florissante des Trente Glorieuses assure le plein emploi durant près de 30 ans. Cette situation profite non seulement à l'économie, mais également aux femmes qui souhaitent venir en Suisse romande pour apprendre le français. Le travail est facile à trouver et ce même avec parfois des connaissances en français restreintes. De plus, l'allemand est valorisé dans le travail de bureau, en raison des échanges économiques avec la Suisse alémanique. La valorisation de l'allemand au travail reproduit la logique nationale qui rend souvent indispensable l'allemand au travail pour les contacts avec la Suisse alémanique.

De même que pour le travail, la socialisation langagière en dehors du travail semble davantage dépendante des logiques de positionnement social que de maîtrise de la langue. Ainsi, la participation sociale en dehors du travail se fait plus facilement pour les femmes qui travaillent que pour celles qui, dans une logique patriarcale, soit ne travaillent pas encore parce qu'elles

ont rejoint leur mari, soit ne travaillent pas parce qu'elles sont en charge des enfants. Puis le vécu de l'animosité envers les Alémaniques, animosité qui peut être interprétée comme une résistance, renvoie ces femmes à leur appartenance à un groupe non désirable socialement. Selon leurs dires, elles ne sont pas visées directement par les propos négatifs. C'est leur groupe d'origine, le groupe des « Suisses allemands », par ailleurs rendu homogène pour les besoins de la cause, qui fait l'objet de critiques et pas elles personnellement. Elles s'entendent dire « tu n'es pas une vraie suisse allemande » (ex. 162, p. 163). La langue fonctionne bien ici comme un signe icônique du groupe d'appartenance et permet donc à la fois d'inclure et d'exclure les personnes. Ces femmes se retrouvent comme citoyennes représentantes d'un groupe parfois jugé « prédateur », alors que, pour rappel, le statut de citoyenne à part entière avec le droit de vote n'a été accordé aux femmes qu'en 1971 au niveau fédéral. Une façon de faire face aux remarques discriminantes est de s'adapter le plus rapidement possible au groupe dominant du lieu d'accueil. Ce besoin de participation constitue dès lors un moteur déterminant pour l'apprentissage. En retour, la participation en dehors et dans le travail va faciliter cet apprentissage.

Par ailleurs, le fait que la Suisse multilingue soit composée de territoires fortement monolingues permet un apprentissage par immersion tout en restant dans le même pays. Les discours politiques glorifient la diversité en Suisse et la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC du 5 octobre 2007<sup>98</sup>) (voir le chapitre 2) se donne notamment comme objectif de renforcer la cohésion nationale. Les séjours en Suisse romande de jeunes femmes alémaniques peuvent être considérés comme des moyens de renforcer cette cohésion nationale entre les régions linguistiques. L'imaginaire national se trouve ainsi renforcé. Or, comme évoqué plus haut, les femmes interrogées expérimentent certes une reconnaissance de leurs compétences en allemand au travail, mais elles sont confrontées à de l'animosité à l'encontre du groupe des Suisses alémaniques, majoritaire au plan national. Fidèles au discours qui valorise le plurilinguisme, elles reproduisent une logique nationale et mettent en avant leur appartenance suisse, apprennent le français rapidement afin d'appartenir au groupe des Romands, mais cachent ou minimisent leur appartenance à la Suisse alémanique. Une double appartenance suisse alémanique et suisse romande est-elle acceptable dans une Suisse multilingue ?

---

<sup>98</sup> <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/201701010000/441.1.pdf> (page consultée le 15 mai 2019).

Questionnées sur leur compréhension de cette situation, de nombreuses femmes relèvent un changement au cours de ces dernières années. La présence d'une plus grande diversité de langues semble rendre la personne suisse allemande moins « étrangère » en Suisse romande. Elles ajoutent également à l'explication politique, celle de domination économique de la Suisse alémanique sur la Suisse romande, domination illustrée dans les années 1970-1980 par des rachats d'entreprises et la présence de cadres suisses alémaniques dans les entreprises.

Ainsi, le projet individuel de migration de ces femmes permet la reproduction de différentes logiques : une logique de construction d'une nation plurilingue, tout en assurant une domination germanophone. En effet, malgré l'animosité dont elles peuvent faire l'objet, le poids politique des différentes régions linguistiques n'est pas menacé par la présence de ces femmes alémaniques en Suisse romande. Ce séjour satisfait également une logique économique par l'apport d'une main d'œuvre qualifiée en allemand, ce qui permet en retour les échanges économiques avec la Suisse alémanique. Socialement, la logique patriarcale, qui introduit une hiérarchie entre les genres, ne se voit pas menacée non plus par ces séjours. Ces jeunes femmes partent certes dans un but de formation et toute formation peut être vue comme un acte d'émancipation. Toutefois, la formation visée par ce séjour, à savoir principalement l'apprentissage du français, ne bouleversera pas les logiques de genre au retour. Il n'est pas question ici de se réorienter professionnellement ou d'accomplir des études qui pourrait faire miroiter d'autres positions sociales. Les jeunes femmes adhèrent toutefois au projet de migration, car celui-ci leur permet d'acquérir des compétences supplémentaires, parfois peu apprises à l'école (le français). En Suisse romande, elles bénéficient de nombreuses opportunités d'interaction et apprennent effectivement le français. De plus, elles expérimentent un éloignement de chez elles, qui pour la plupart, leur permet d'acquérir une plus grande autonomie et, lors de la migration faite en tant que jeune adulte, d'expérimenter davantage de liberté. Généralement avec l'aval de leur famille nucléaire d'origine, elles apprennent le français et bénéficient d'une fenêtre temporelle de liberté. Elles vont travailler dans des postes qui semblent similaires à ceux qu'elles auraient probablement occupés en restant à domicile.

## 6. Vivre en Suisse romande en tant que femme alémanique

Les femmes qui ont répondu à mon annonce se sont installées dans la région neuchâteloise. L'objet de ce dernier chapitre d'analyse est d'étudier la construction et l'éventuelle reconfiguration des discours sur les langues de ces femmes, une fois qu'elles ont décidé de s'installer dans cette région francophone.

À un moment donné, quelles que soient les raisons qui ont motivé le projet de migration et les expériences faites dans les premiers temps qui suivent l'arrivée, ces femmes vont se projeter à plus long terme dans la région de Neuchâtel. Pour certaines, il s'agit d'une décision prise à un moment donné, pour d'autres, l'installation se fait progressivement. En préambule de l'analyse qui suit les trois axes thématiques prédéfinis, je propose d'analyser la façon dont ces femmes expliquent leur choix de rester à Neuchâtel, d'y poursuivre leur vie, alors que leur projet initial était de se rendre en Suisse romande pour une durée limitée.

Je poursuivrai ensuite l'analyse selon les axes thématiques proposés comme dans les deux chapitres précédents : apprendre et transmettre les langues, se former et travailler en Suisse romande et enfin participer en tant que jeune femme suisse alémanique à la vie de la société, en Suisse romande et en Suisse alémanique.

La plupart des femmes interviewées expliquent leur installation en Suisse romande par la rencontre de leur futur mari, en Suisse romande (ex. 184 à 187). Dans le modèle familial bourgeois traditionnel (Bühler et al., 2002), un couple vit marié, puis fonde une famille. Le tableau en annexe 9.12 donne une vue d'ensemble des raisons données.

*Exemple 184 : Therese (696-702)*

mais entre-temps c'est juste j'ai loupé une étape ! ((plus fort)). c'est le plus important ! ((fort))  
j'ai trouvé le prince charmant. voilà. c'est ça c'est pour ça que je suis restée.

*Exemple 185 : Ursula (43-45)*

et puis après je suis venue pour me com (.) me compléter un petit peu aussi hein la langue et aussi dans le métier. et puis après j'ai connu mon mari et puis je suis restée ici et puis on s'est marié.

*Exemple 186 : Maria (148-152)*

Maria : moi je me trouvais très bien j'étais assez casanière. elle disait « tu devrais aller prendre un cours de danse là chez richem » ((rires)).

INT : chez richem. c'est où ça ?

Maria : richem alors ça n'existe plus. bon alors il y avait beaucoup des étudiants aussi des suisses allemands qui n'allaient là puis y avaient des romandes y avait tout c'était un petit peu (.) d'ailleurs c'est là que j'ai connu mon MARI (.). parce que c'était un petit peu des jeunes qui apprenaient à danser qui: voilà c'était la société de neuchâtel.

*Exemple 187 : Maria (174-176)*

Maria : ah oui une fois parce que je gagnais je gagnais 120 francs (.) par mois.

INT : par mois oui. pour tenir tout le ménage [et vous occuper des enfants]

Maria : [oui oui c'était pas enfin voilà] et pis comme on avait : comme les projets quand même de se marier il fallait quand même penser au trousseau. fallait gagner un peu plus.

Dans ce dernier exemple, le projet de mariage implique un changement de travail, mieux rémunéré, afin de constituer un trousseau de mariage. Dans les exemples 188 et 189, les deux femmes avaient décidé de partir respectivement en Irlande et en Angleterre afin d'apprendre encore l'anglais. Elles le font, puis, reviennent rejoindre leur futur mari.

*Exemple 188 : Sarah (878-894)*

Sarah : et pis on s'est connu là donc au bord de la piste. et pis on s'est échangé l'adresse.

INT : et pis lui il est d'ici.

Sarah : ouais. et c'est comme ça: a continué.

INT : et pis du coup après XXX (village de la région de neuchâtel) vous êtes restée dans la région.

Sarah : après n-alors euh: quatre-vingt-sept après justement je suis encore allée en irlande et pis à à. à: XXX (village de montagne en Suisse alémanique). et pis moi je voulais toujours euh: à à mon rêve aurait été de travailler à l'aéroport de zurich. justement pour pouvoir pratiquer la les langues. ça aurait justement été mon souhait pis mon mari a dit « non maintenant c'est: c'est le moment où on va se marier ! » ((rires)).

*Exemple 189 : Claudia (169-177)*

juste avant de partir ! on s'est connu au mois de novembre et puis j-suis partie euh premier avril. pour ((rires)). pour quatre mois ! c'était un peu mais voilà c'était un peu le: le coup de foudre. et pis euh (.) d'ailleurs on s'est connu au XXX où y a le mexicain là maintenant. (...) pis voilà c'est là qu'on s'est: connu. et pis ben voilà j'ai: un moment donné c'est lui qui m'a r-téléphoné il m'a dit XXX ils r-cherchent quelqu'un.

Parfois, comme c'est le cas pour Karin (ex. 190) et Sandra (ex. 191), le mari d'origine étrangère est rencontré en Suisse romande et y trouve du travail, ce qui détermine le lieu de domicile du couple. De plus, dans ces deux situations, le futur mari ne parle pas l'allemand ce qui d'emblée exclut la Suisse alémanique comme potentiel lieu de résidence. Dans le premier exemple ci-dessous, la proximité avec la Suisse alémanique constitue un critère de choix.

*Exemple 190 : Karin (18-22)*

et pis pour le manque de: ouais de connaissances en allemand il était (.) euh restreint à la (.) à (.) à la suisse romande. et pis il a trouvé (.) il a pu rester à neuchâtel comme il a fait xxxx (sa formation) à neuchâtel il a pu rester. il aurait eu une proposition (..) aussi en valais j'ai dit « non mais » (.) neuchâtel c'est (.) on est vite en suisse allemande !

*Exemple 191 : Sandra (369-376)*

INT : pis là c'était CLAIR que vous resteriez à neuchâtel ?

Sandra : oui. alors mon mari il il a: euh j-s-c'est pas une condition mais (.) j'avais quand même sondé: tout cas il a dit « moi je retournerais jamais en xxx (pays étranger) (.) j-pense pas. » pis comme il avait euh (..) ce poste de xxx à la raffineri:e eu:h d'ailleurs on habitait à XXX (village proche de neuchâtel) pis voilà ! il est resté pis il est (...) on est resté à neuchâtel !

INT : oui. pis pour vous c'était clair aussi vous aviez pas envie de retourner à xxx (village en suisse alémanique).

Sandra : non

Melanie, Manuela et Susanne ont toutes trois rencontré leur mari soit en Suisse alémanique, soit à l'étranger. Les maris de Melanie (ex. 192) et Manuela trouvent du travail dans la région de Neuchâtel et c'est pourquoi elles s'y installent. Dans le cas de Susanne (ex. 193), le mari a le choix entre plusieurs postes en Suisse, dont l'un se trouve à Neuchâtel. Le choix s'est finalement porté sur Neuchâtel en raison de sa proximité avec une possibilité de poste que Susanne pouvait occuper à ce moment-là.

*Exemple 192 : Melanie (459-463)*

oui alors au début ouais comme j'ai dit au début j- me BATTAIS un peu contre CET fait que mon mari il habitait ici: mais lui il a résisté un p-tit peu: et pis il voulait pas déménager et pis un moment donné euh: j'ai dû me décider moi-même. me me faire me rendre la vie difficile ou bien d'accepter euh:

*Exemple 193 : Susanne (337-339)*

est-ce qu'on avait envie de venir en suisse ? (..) mais c'était ça c'était-je voulais quand même pas encore abandonner mon travail (.) alors c'est moi que devais le-j'avais le choix entre ben XXX (capitale européenne) XXX (capitale sud-américaine) ou: ou berne. alors on a opté pour berne et pis c'est vrai que neuchâtel et berne c'est assez près alors moi je faisais les trajets (.) pendant une année encore.

Susanne (ex. 193) annonce déjà qu'elle abandonnera son travail. Interrompre son activité professionnelle dans le projet de fonder une famille apparaît comme une évidence pour ces femmes en Suisse. Il est par contre envisageable de différer un peu le moment où cela se fera.

Brigitte quant à elle rencontre son mari à l'étranger. Le couple, qui se parle en suisse allemand, décide de s'installer à Neuchâtel, lieu de résidence du futur mari (ex. 194).

*Exemple 194 : Brigitte (386-390)*

Brigitte : oh ouais. et puis lui il était ici: (..) à: i- travaillait ici et pis c'était MÊME pas la question qu'il vienne en en suisse allemande

INT : c'est vrai ? ça c'était pas (.) pour vous ou pour lui ?

Brigitte : pour moi non plus ? je me disais « ouais c'est de nouveau l'occasion de continuer ». e:n franç-et puis je pensais SI on a une fois des enfants c'est aussi (.) pour eux c'est un plus de d'apprendre directement les deux langues ?

Je reviendrai, dans le sous-chapitre 6.1.2, aux questions de politique linguistique familiale et à la langue vue comme un atout pour les futurs enfants. Si dans l'exemple 194, s'installer en Suisse alémanique n'est même pas envisagé, la situation semble un peu différente dans les exemples 195 et 196 où les femmes sont venues en Suisse romande en couple avec leur mari suisse alémanique et où retourner en Suisse alémanique pourrait être une option.

*Exemple 195 : Anna (36-40)*

et on avait le projet de venir euh en suisse romande (.) pour une année ou deux (.) pour perfectionner le français (..) et de repartir après. ensuite euh on est arrivé là (.) on a commencé à faire de la voile (.) on s'est fait des amis (.) et y avait plus de raisons de repartir (..) plus tard y a eu les enfants (.) et pis: ben voilà une fois que les enfants (..) on a les enfants on déménage peut-être encore un (.) un peu moins facilement. et actuellement: c'est ici que j-me sens chez moi.

*Exemple 196 : Vreni (873-888)*

INT : juste le fait de s'int- ouais. ouais. est-ce qu'il y a (.) y'a eu des moments où (..) mff (..) où y'a eu des changements tout à coup vous vous êtes sentie (.) vous vous êtes dit « ah ben maintenant (..) je me sens vraiment bien ici » ou (.) ou

Vreni : oui : oui ça c'est vrai c'est (..) quand parce-que quand euh (.) on a déménagé : non c'était après quand mon mari a perdu le travail (2.5 sec) euh c'était quand il était en haut. ça devait être (.) ma fille avait sept ans septante quelque chose. on s'était demandé si on voulait retourner en suisse allemande. parce-que les enfants (.) n'allaient pas encore tout à- à l'école. c'était septante-trois oui. xxx avait trois ans (.) cinq ans. parce-que mon mari a (.) perdu son travail. et pis y'avait vraiment la la question.

INT : d'accord et là vous vous êtes posés la question.

Vreni : ouais. et finalement (..) moi j'étais pas pour (.) et : on a dit ben non.

Anna et Vreni se sont chacune déplacées en Suisse romande en couple, pour perfectionner le français. Petit à petit, elles s'y sont installées avec leurs maris respectifs, de façon plus ou moins active. Elles ont créé leurs réseaux et finalement, plus rien ne les poussait à retourner vivre en Suisse alémanique.

Ces femmes quittent leur milieu d'origine pour apprendre le français, puis se socialisent dans la région. Tout comme le mentionne une participante dans l'exemple 2 (chapitre 1, p. 30) et le montre Piller (2011), les participant·e·s associent le fait de socialiser avec des partenaires de la langue cible à un apprentissage facilité. Dans l'étude de Takahashi (2013) sur l'apprentissage de l'anglais par des jeunes femmes japonaises, les participantes valorisent le fait de nouer une relation amoureuse avec un anglophone. Le désir d'apprendre une nouvelle langue, de connaître l'« autre », s'accompagne donc parfois du désir amoureux. Cela semble s'être produit en partie pour ces femmes également. La plupart rencontrent leur futur mari et créent une nouvelle

famille en Suisse romande. Puis, dans une logique patrilocale<sup>99</sup>, le lieu de résidence du mari semble prioritaire sur celui de l'épouse. Le fait de s'installer dans la région n'est pas toujours discuté. De plus, dans le modèle bourgeois traditionnel (voir sous-chapitre 2.3.2), où l'homme subvient aux besoins financiers de la famille et où la femme s'occupe du foyer et des enfants, le lieu de travail du mari détermine également le choix du lieu de résidence de la future famille.

Ces femmes s'installent donc en Suisse romande en tant que jeunes femmes alémaniques, ensuite également en tant qu'épouses et souvent en tant que mères. Ce statut influence les axes thématiques d'analyse qui suivent : les actions d'apprendre et de transmettre la langue, de travailler et de participer à la société vont s'accomplir dans la logique patriarcale, marquée à l'époque, logique qui confère à la femme un rôle central dans l'éducation des enfants et un rôle secondaire dans le travail rémunéré à l'extérieur du foyer.

## **6.1 L'apprentissage et la transmission**

Je commencerai par décrire comment se poursuit l'apprentissage du français, langue d'accueil qui a motivé le séjour en Suisse romande. Je me centrerai ensuite sur la transmission du suisse allemand, langue de la famille d'origine de presque toutes<sup>100</sup> les participantes à cette étude.

### **6.1.1 Apprendre le français**

Dans le chapitre 5, trois thématiques liées à l'apprentissage du français ont été étudiées : les conceptions de la langue, l'importance des caractéristiques personnelles versus de la position sociale de l'apprenante et l'idéologie des bienfaits d'un apprentissage par immersion. Dans la perspective de rester et de s'installer en Suisse romande, les discours et les opinions sur les thématiques ci-dessus pourraient se modifier. Que ce soit dans les relations privées, familiales ou professionnelles, les différentes thématiques concernant les « conceptions de la langue », le positionnement social de l'apprenante et « l'immersion » ne recouvrent probablement pas la même signification selon que la personne apprend le français pour retourner en Suisse alémanique ou l'apprend pour rester en Suisse romande, voire peut-être même dans le but de « devenir Suisse romande ».

---

<sup>99</sup> Se dit du type de résidence d'un couple lorsque celle-ci est déterminée par la résidence du père, du mari (opposé à *matrilocal*).

<sup>100</sup> Susanne et Sandra ont une mère francophone.

Ainsi, dans la perspective de s'installer en Suisse romande, il ne s'agit plus seulement de pouvoir bien communiquer en français, mais bien de pouvoir, par exemple, y exercer sa profession à plus long terme ou encore de communiquer avec les enseignant·e·s de ses enfants. Les exigences en matière de maîtrise du français peuvent dès lors augmenter. Les exemples de Daniela (ex. 197) et de Melanie (ex. 198) illustrent ce fait. Titulaire d'une licence universitaire, Daniela se trouve confrontée à la difficulté de faire reconnaître son diplôme dans un autre canton.

*Exemple 197 : Daniela (352-356)*

Daniela : et pis euh: après quand je suis arrivée à genève euh y avait aucune reconnaissance de tout ça. parce que (.) d'une part à ce moment-là les licences entre ELLES c'était se reconnaissaient pas c'était dans une autre lan:gue et moi j-suis allée à genève et j'ai commencé par enseigner (.) l'allemand comme langue étrangère et j'ai fait ça pendant quatre ans et pis: après euh. j'avais plus du tout envie de ça parce que: (..)

INT : oui c'était pas votre [intérêt de base]

Daniela : [voilà c'était pas] non

Dans l'exemple 198, Melanie dit se retrouver limitée dans les contacts qu'elle peut avoir avec l'école. Son fils y rencontre des difficultés et elle affirme rencontrer peu de tolérance face à son propre français encore hésitant.

*Exemple 198 : Melanie (561-582)*

Melanie : mais des fois (.) mais j- trouve des fois y a un peu: aussi qui euh: pas pas mal (.) pas assez de patienc:e au début j'avais beaucoup plus la peine de parler le français. ça me posait des problèmes de faire des des téléphones ou quoi que ce soit. on a eu un enfant euh hyperactif donc J'AI DÛ me lancer un peu dans tous les trucs euh pour euh trouver l'aide et pis là c'était toujours mais j- trouvais la PATienc:e si j'essayais d'EXpliquer quelque chose: euh pis ils comprenaient pas tout de suite parce que voilà peut-être j- me mal exprimé j- trouvais là y y avait toujours un peu: (.) ouais ((rires))

INT : une distance [ou]

Melanie : [oui]. oui parce que: (..) j'ai des fois eu l'impression ils trouvent qu'on s'adapte pas tout à fait. (.) ici. c'est c'est quand même un peu une autre: (.) comment on dit c'est c'est un peu autre chose quand même. le suisse romande suisse alémanique et pis euh: (..) j- pense pour eux des fois c'était comme « ils s'adaptent (.) ils veulent pas s'adapter ». (..) j'ai eu deux ou trois remarques un peu dans cet PAS directement comme ÇA. mais un peu.

INT : un peu dans ce [sens:]

Melanie : [dans] voilà. ouais.

Les contacts avec l'école impliquent effectivement une certaine maîtrise du français et d'après la perception de Melanie, un manque de maîtrise peut parfois être interprété comme un manque de volonté d'adaptation. Le suivi des devoirs scolaires des enfants, demandé plus ou moins explicitement aux parents des élèves, exige, lui aussi, des connaissances en français, dont certains parents ne disposent pas.

*Exemple 199 : Melanie (638-645)*

INT : ouais. pis quand votre votre fils a été à l'école ? est-ce que là ça ça était euh vous avez eu des remarques aussi des [(XX)]

Melanie : [oui] alors euh: déjà j- pouvais PAS aider à mon fils hein. je j- pouvais pas aider grand-chose à j'ai dit ben « débrouille-toi » ((en riant)). c'est un peu ça « moi j-peux pas t'aider hein ». ça c'était ça c'est vrai c'était euh (..) PAS évident pour les deux. en fait

Dans l'exemple 200, Margrit montre quant à elle, de quelle façon elle a pu tirer profit des devoirs de ses enfants afin de poursuivre son propre apprentissage du français.

*Exemple 200 : Margrit (280-294)*

Margrit : mais : et pis (..) par contre moi j'ai beaucoup appris quand mes enfants ont été à l'école ! là j'ai commencé à (..) écrire. alors euh: euh: (..) oui je faisais des devoirs avec eux j'avais toujours le livre (..) de eux (..) pour les dictées pour euh ces choses (..) alors ma fille elle me corrigeait souvent elle me disait « si tu prononces ça comme ça (..) moi j'écris des fautes ! » voilà. alors j'ai appris quand même à prononcer un peu mieux. mieux en mieux si on veut. euh (..) et pis je corrigeais aussi les fautes avec mon fils je faisais de dictées parce que lui il était pas très (..) il aimait pas trop l'école hein ! alors euh il il-je faisais le matin avant qu'il allait à l'école le dictée. avant que j'allais travailler aussi. alors euh le dictée pis j'avais le livre (..) et pour corriger (..) et ça allait très bien.

Tout comme cela a déjà été mentionné dans le chapitre précédent, les connaissances préalables du français des femmes de ce panel sont très inégales. Dans l'exemple 198, la personne n'a pas eu l'occasion d'apprendre le français avant de rejoindre son mari en Suisse romande. Ce manque de connaissances linguistiques contribue à un certain vécu d'isolement dans les premiers temps qui suivent l'arrivée. Au moment d'assurer le suivi scolaire de son enfant, les exigences de maîtrise du français semblent plus importantes. Il ne s'agit plus seulement de parler pour rencontrer des gens, mais aussi de communiquer pour discuter avec le personnel enseignant des difficultés de son enfant. Le niveau de maîtrise exigé paraît plus élevé. Les

exigences varient également dans le milieu professionnel, en fonction du type de travail. Ainsi, comme le montre l'exemple 197, Daniela se trouve limitée malgré de très bonnes compétences en français. L'apprentissage préalable du français, le degré de formation des participantes ainsi que le type de travail conditionnent ainsi la participation sociale au travail et dans l'accompagnement des enfants.

L'apprentissage du français se poursuit tout au long de la vie de ces femmes à Neuchâtel et permet un développement de la participation sociale, comme le fait de se rendre au cinéma pour Melanie. Silvia (ex. 149) cite également le cinéma pour faire référence aux difficultés rencontrées avec le français lors de ses premières sorties à Neuchâtel. Le fait qu'elle en parle au passé sous-entend que ces difficultés sont actuellement surmontées (« je me rappelle toujours des premiers cinémas, c'était tout simplement, ça me passait au-dessus de la tête »).

*Exemple 201 : Melanie (365-371)*

mais ça a duré des années avant que je: avant que j-me sentais vraiment à l'aise. et pis par exemple les FILMS quand ils parlent vraiment vite j'ai toujours de la peine. alors aujourd'hui on a: on va au cinéma ici à neuchâtel. a au début c'était pour moi EXclu ! ((rires)). mais aujourd'hui ça se oui ! on fait.

## **6.1.2 Transmettre le suisse allemand**

Lors des premiers temps qui suivent l'arrivée en Suisse romande, les femmes de ce panel de recherche investissent pour la plupart beaucoup de temps et d'énergie dans l'apprentissage et la pratique du français (voir sous-chapitre 5.2.3). Dans les entretiens, lorsque les participantes parlent du suisse allemand et de l'allemand standard ou de leur relation au suisse allemand et à l'allemand standard durant cette première période, c'est souvent pour évaluer sa valeur marchande au travail ou sa valeur sociale. Comme vu dans le chapitre précédent, certaines femmes parlent le suisse allemand avec des ami·e·s, ou avec leur mari, mais parler le suisse allemand ne constitue pas un objectif en soi, mais plutôt une pratique à éviter, afin de faciliter un apprentissage rapide du français. La décision de s'installer en Suisse romande implique de fait de ne pas vivre en Suisse alémanique. Se pose alors la question du lien souhaité avec la Suisse alémanique, que ce soit pour les femmes interviewées elles-mêmes ou pour leurs éventuels enfants. Le suisse allemand est évoqué pour ce qu'il représente également affectivement aux yeux des participantes. La construction du rôle de la langue, du suisse allemand, dans ce lien à la Suisse alémanique, et notamment avec la famille d'origine, occupe

alors une place prépondérante dans les discours sur les langues. Les exemples ci-dessous illustrent cette préoccupation. Comme le dit Matthey (2019, p. 27), avec la parentalité « les futurs parents peuvent se projeter dans une trajectoire intergénérationnelle et émettre des désirs quant à la/les langue(s) qu'ils imaginent que leurs enfants vont devoir apprendre et parler ». Ainsi, la question de la transmission du suisse allemand aux enfants devient centrale. Dans le cadre des trois focus group, cette thématique, introduite par les participantes elles-mêmes, est discutée.

Dans le premier focus group (ex. 202), une participante introduit le thème après 25 minutes, de façon assez abrupte. Je suis en train de partager avec le groupe le fait que, tout comme Karin, certaines participantes ne se sont pas réellement rendues en Suisse romande par choix, mais plutôt guidées par les aléas de la vie (un mariage dans ce cas-là). Puis, Brigitte change de thème pour parler de la transmission, thème jugé *intéressant* :

*Exemple 202 : focus group n°1 (448-451)*

INT : ouais mais y a aussi y-a aussi dans: alors justement pas pas ce matin mais d'autres personnes qui avaient comme vous finalement (.) pas fait le: -fin c'était pas pour apprendre le français ou pas fait le choix de:

Karin : mhm mhm. mhm mhm.

INT : où la vie a fait que: et pis ou ça va aussi ((rires)) ouais (.)

Brigitte : et vous avez TOUTES parlé en allemand avec les enfants ? (.) ça c'est un sujet intéressant

Le thème est poursuivi un temps et après 20 minutes réintroduit dans la discussion par une autre participante. Les participantes abordent notamment les thèmes, développés plus loin, des conditions facilitatrices et des freins à la transmission et des rôles des différents membres de la famille dans la transmission de la langue.

Dans le deuxième focus group (ex. 203), une participante introduit le thème en mentionnant, que bien que ses enfants aimaient bien l'allemand, celui-ci a petit à petit pris moins de place. S'ensuit une première réponse sur la langue parlée par un enfant, puis les autres participantes enchainent en parlant des langues parlées dans leurs familles respectives.

*Exemple 203 : focus group n°2 (602-606)*

Maria : et pis: y a aussi (.) les enfants ? l'allemand ils aimaient beaucoup l'allemand ? (..) mais maintenant après c'est à l'âge (.) c'est ? et pis on utilise moins ? bon: on a on t- contact les frères et sœurs ? mais c'est plus la même chose que: (2 sec) f- oui c'e:st y a quand même une certaine euh distance qui se fait ?

Melanie : non moi ça va ((rires)) parce que c'est mon mari il parle eu:h aussi le suisse allemand donc à la maison on parle toujours le suisse allemand.

Dans le troisième groupe (ex. 204), Sandra introduit le thème après 10 min de discussion et Silvia le reprend après 15 min en ouvrant une nouvelle séquence :

*Exemple 204 : focus group n°3 (135 et 261)*

Sandra : donc euh j'ai même pas parlé (..) l'allemand avec mes enfants. et je reg- je le regrette un petit peu mais ça fait rien. (..) ils ont bien réussi.

Silvia : voilà. et et et ce qui est curieux (..) on se dit tu. ((doucelement)) tu viens de dire que (.) l- aux enfants eu:h (.) tu n'as pas parlé f- français

La transmission du suisse allemand apparaît donc comme un sujet important aux yeux des participantes. Dans les entretiens, une fois le désir de transmettre le suisse allemand exprimé, les raisons qui motivent la transmission ou la rendent difficile apparaissent rapidement. Je les exposerai (6.1.2.1) puis discuterai également des politiques familiales mises en place et de leurs justifications (6.1.2.2).

*6.1.2.1 Conditions facilitatrices et freins à la transmission*

Je commencerai par présenter les deux principaux arguments avancés par les femmes de cette étude en faveur de la transmission : la communication avec la famille élargie et la langue vue comme un atout pour le futur des enfants. Dans un deuxième temps, j'analyserai les discours qui identifient certains freins à la transmission. Les participantes mentionnent la diglossie, l'idéologie d'un bilinguisme nocif, ainsi que le fait que le suisse allemand est mal vu en Suisse romande.

La volonté de permettre aux enfants de communiquer avec leurs grands-parents constitue un argument privilégié en faveur de la transmission du suisse allemand (ex. 205 à 207). De plus,

la famille élargie qui parle le suisse allemand permet aux enfants de consolider leurs connaissances (ex. 208 et 209).

*Exemple 205 : Sarah (524-538)*

mais voilà. parce que moi j'ai vu il y a eu beaucoup de freins quand on a eu des: des réunions de famille. mes beaux-parents ne ne parlent pas l'a- l'allemand pis vice versa. ma maman a été en suisse romande oui vous voyez mais elle a beaucoup elle parlait plus donc euh: euh: ça n-donne jamais une bonne euh (.) euh ambiance je vais dire. contact euh contact. donc euh mon mari parle bien très bien l'allemand aussi mais on devait toujours traduire ce qu'il a dit l'autre ! et c'est pour ça j'ai: j'ai parlé allemand aussi avec mes enfants. parce que c'est: c'est: c'est très spécial si vous voulez TOUjours traduire. à quelqu'un.

*Exemple 206 : Manuela (62-74)*

Manuela : parce que on s'est dit (..) que AU MOINS ils puissent parler aussi avec leurs grands-parents ! parce que j'trouve un petit peu dommage que: après ils doivent parler avec les mains ou bien je ne sais pas il y a pas le même l- LIEN. quand on veut parler et puis s'expliquer. et pis c'était aussi ça un petit peu notre euh (..) notre idée (.) j'avais un PÈre qui nous a DÉconseillé faire ça qu'il est instituteur des langues et autres.

INT : d'accord lui était instituteur euh. enseignant de deux langues

Manuela : voilà ouais et pis euh lui euh il disait « non non ça: ça va jamais bien aller parce que y vont PAS apprendre une langue comme il faut. » et puis euh: c'était (.) pas du tout vrai ((rires))

*Exemple 207 : Brigitte (520-524)*

tandis que nous si on parlait en allemand ? mon mari il comprenait tout ! et pis pour moi c'était c-tellement important aussi pour ma famille ! il me disait toujours « mais si les enfants peuvent même pas parler avec les (.) les grands-parents c'est aussi domma:ge »

*Exemple 208 : Ursula (361-363)*

et pis ils adoraient et pis c'est vrai souvent on était ensemble alors même avec d'autres sœurs aussi hein ils avaient aussi des autres contacts avec d'autres cousins. et pis ils parlaient toujours le français avec les autres euh l'allemand avec les autres.

*Exemple 209 : Ursula (373-375)*

et pis avec le deuxième j'ai toujours parlé en français. mais lui il l'a appris comme ça un petit peu avec ses cousins et pis ses cousines.

En plus de faciliter le lien intergénérationnel, connaître l'allemand en Suisse romande est considéré comme un atout pour le travail dans une Suisse multilingue. Cela permet selon l'exemple 210 « d'agrandir le territoire suisse » et donc d'augmenter les opportunités de travail. Cela rejoint les discours qui ont poussé certaines participantes à apprendre le français, discours qui mettent en avant le plurilinguisme comme caractéristique constitutive de la Suisse et la connaissance de plusieurs langues comme un potentiel capital, économique, puisqu'il permet de trouver du travail, et scolaire, puisque sa connaissance sera un objet d'étude à l'école.

*Exemple 210 : Therese (1344-1352)*

ouais (.) et après peut-être j'ai aussi dit (.) ça. j'ai aussi dit à nos enfants (..) que c'était très très important. la suisse est beaucoup plus grand pour quand on sait AU MOINS les deux langues. et ça ils ont aussi très vite compris. et du fait qu'ils ont fait les trois l'école de commerce. je leur ai aussi toujours dit « si vous voulez faire l'école de commerce vous saurez que: i- FAUT trois langues. sinon ça sert à rien. » et pis ça leur a ouvert- ouverte ouvert l'esprit. (.)

*Exemple 211 : Claudia (312-320)*

il faut essayer de transmettre quelque chose hein ? c'est un atout supplémentaire. la plus jeune quand elle avait sa première leçon d'allemand. (.) à l'école j-sais plus quel âge elle avait à l'époque les enfants étaient debout quand la maitresse elle arrivait et pis la maitresse elle a dit « *guten tag. setzt euch* » et c'était la SEULE dans la classe à s'asseoir. alors elle était fière. elle est rentrée elle avait grandi de deux centimètres. elle était fière. mais elle a compris. c'était la seule. tous les autres ils comprenaient rien.

En parallèle aux discours qui valorisent la transmission du suisse allemand, durant de nombreuses années, l'idéologie du monolinguisme dans l'éducation prédomine (Grosjean, 2015; Tabouret-Keller, 2011) et il est souvent déconseillé aux parents de parler plusieurs langues aux enfants que ce soit durant la socialisation langagière primaire ou durant la scolarité. L'exemple 206 ci-dessus, ainsi que les exemples 212 à 215 illustrent ce fait.

*Exemple 212 : Anna (415-429)*

Anna : ouais (..) et moi j'avais plus le souci: que i: élargissent leur vocabulai:re parce qu'à l'époque le bilinguisme n'était pas bien vu dans [les écoles.]

INT : [ouais] (.) et c'était dans quelles années à peu près ?

Anna : euh: l'ainé est né en septante-six (.) et le cadet en quatre-[vingts]

INT : [donc] quatre-vingts quatre-vingt-cinq

Anna : ouais ouais (..) les enseignantes m'avaient tout de suite « euh faut TOUT de suite arrêter avec le suisse allemand (.) ils vont JAmais suivre comme il faut. »

*Exemple 213 : Anna (541-547)*

on avait l'impression que c'était (.) beaucoup trop demander à un enfant de d'apprendre deux langues. de maîtriser deux langues. ils m'ont toujours dit « vous verrez il parlera (.) français: mais il va toujours mettre des mots allemands dedans: » euhm: (..) mais comme on a jamais fait ÇA à la maison c'était « ou bien. ou bien. » euh (..) ouais. y a (.) ce ce problème s'est PAS posé du tout.

*Exemple 214 : Sandra (450-454)*

Sandra : à l'époque je cr:ois ? que c'était un peu: une MOde je sais pas si c'était (..) des croyances populaires qui disaient « il faut pas leur parler: »

INT : ouais vous dites que c'est en quelle année ?

Sandra : ben: en septante les années septante.

INT : les années septante oui.

Sandra : les années septante (.) je pen- on m'a dit ça ! parce que je sais plus avec qui j-parlais pis il m'a dit « mais (.) écoute il faut pas te culpa- » j'ai dit « je me culpabilise pas: ! » mais à l'époque c'était comme ça !

*Exemple 215 : Silvia (22-26)*

Silvia : oui oui parce que très franchement quand moi j'ai eu mon premier enfant en en 1970 j'ai parlé au au pédiatre, j'ai parlé autour de moi et et euh là on m'a dit mais mme XX mais ne parlez pas deux LANgues ! mais vous vous rendez pas COMpte, votre enfant i saurait ni le français ni l'allemand et (.) pour moi la question après s'est posée est-ce que je parlerai le *hochdeutsch*

INT : c'est vrai ça ça a été une question pour vous ? vous vous êtes posée cette question ?

Silvia : ABSolument est-ce que je vais parler le *hochdeutsch* qui peut-être quand même plus tard à faciliterait quelque part à l'école, hein l'apprentissage. parce que le *schwizerdütsch* euh effectivement ici à neuchâtel c'était tout juste (.) pas possible de parler

Ce dernier exemple synthétise de nombreux discours déjà abordés. Il atteste du discours des professionnels de l'enfance qui déconseillent dans les années 1970 une éducation bilingue. La participante contrebalance toutefois ce discours de la nocivité du bilinguisme par l'atout que constituerait l'allemand à l'école. Elle précise que l'atout serait l'allemand standard et non le dialecte suisse allemand. La même participante expose également ses arguments dans le cadre du focus group et je constate un consensus autour de la tension qui émerge entre transmettre la langue, plutôt l'allemand standard, pour l'atout qu'il constitue, et transmettre la langue, le suisse allemand, pour l'appartenance au groupe des Suisses alémaniques, pour des aspects identitaires. Je retrouve ici une tension décrite également par Woolard (2016) entre idéologie de l'authenticité et idéologie de l'anonymité. La langue y étant investie comme icône d'un ancrage local d'une part (c'est le cas du dialecte ci-dessous : « c'est notre langue, c'est notre identité ») ou comme moyen de communication qui efface l'appartenance locale et appartient supposément à tout le monde. Dans l'échange ci-dessous, transmettre le dialecte apparaît comme une évidence. Étant donné que le dialecte constitue la langue orale de ces femmes, cela n'est pas forcément surprenant. Ce qui atteste d'une idéologie de l'authenticité, c'est le discours qui justifie le choix du dialecte. Les participantes illustrent d'ailleurs l'idéologie du dialecte, décrite par Watts (1999), qui sous-entend que pour être un bon Suisse, il faut parler le dialecte.

*Exemple 216 : focus group n°3 (294-314)*

Silvia : comme toi aujourd'hui aussi de pas avoir parlé (.) euh l'allemand. encore fallait-il savoir « bon allemand ou *schwizerdütsch* » ? [parce que *schwizerdütsch*]

Nicole : [ben c'est ça le problème hein] ouais

Groupe : [((brouhaha incompréhensible))]

Sandra : [ça aurait été *schwizerdütsch* hein ?]

Silvia (298) : [(xxxx)]

Sandra : [pour l'appartenance] c'est pas l-bon allemand on va pas commencer à leur parler en bon allemand hein ?

Silvia : ben voilà

Sandra : ben non (.) ((rires)) ah non !

Silvia : [mais en atten-]

Claudia : [c'est notre langue]

Sandra : [c'est l'identité]

Silvia : [oui mais en attendant]

Sandra (306) : [c'est l'identité hein]

Silvia : si on on pa- on pense uniquement réussite scolaire il faudrait parler en « *hochdeutsch* » parce que (.) parce qu-franchement

Nicole : mhm mhm.

Silvia : quand nos pauvres petits pouss- [a euh hein ?]

Marianne : [a:h oui] c'est c'est ça (xx)

Silvia : ils-ils vont ils vont du côté de (.) de berne juste pour (.) aller dans un restaurant. moi j-me rappelle mon fils il s'est tapé l'allemand pendant des années et pis (xx) disait: «*ich hätte gern ein coca-cola* » et pis il était « *was wotsch? es koki ?<sup>101</sup>* »

Sandra : ((rires))

Silvia : ça bousi:lle quand même !

Marianne : oui oui ! (.) oui oui.

La situation diglossique, suisse allemand parlé et allemand standard écrit, semble renforcer les doutes liés à la transmission. Les exemples 217 et 218 le confirment également. Transmettre le suisse allemand implique de transmettre également l'allemand standard (notamment lors de la lecture de livres) et cela rajoute, aux yeux des participantes, une difficulté. Nicole confirme en cela le vécu de certains immigrés suisses allemands en Australie (Schübach, 2009), qui considèrent que transmettre le suisse allemand, c'est aussi transmettre le standard.

*Exemple 217 : Nicole (391-394)*

et y a aussi cette difficulté de: (..) ((claquement de langue)) on peut: avec des Livres aussi c'est:- c'est bien mais les livres c'est en bon allemand donc c'est ENcore une autre langue c'est quand même (.) c'est pas la même chose hein ? donc il fallait chaque fois encore faire presque la traduction du- du suisse allemand qu'elles ou qu'ils connaissaient les enfants de moi. là: de parler. avec un livre en allemand il faut encore traduire euh:

*Exemple 218 : Nicole (1023-1025)*

je trouve (.) un des problèmes aussi notamment avec euh (.) avec la transmission de la langue avec les enfants c'est vraiment le suisse allemand et puis l'allemand. parce que (.) ben déjà on-on-on (.) nous à l'école on parlait allemand aussi-on lit- on lit en allemand. c'est vraiment et pis c'est quand même deux langues différentes.

---

<sup>101</sup> « qu'est-ce que tu veux ? un coca ? »

En plus de la question posée par la diglossie, l'exemple 215 cité précédemment thématise la difficulté à rendre visible, par la transmission, le suisse allemand dans la région de Neuchâtel (« parce que le *schwizerdütsch* euh effectivement ici à Neuchâtel c'était tout juste (.) pas possible de parler »). Dans l'exemple 219, Therese regrette (« malheureusement ») d'avoir parlé français avec ses enfants dès qu'elle se trouvait en présence d'une autre personne ou même apercevait une personne sur son chemin.

*Exemple 219 : Therese (967-973)*

oui. tout à fait oui. oui j'essayais tout ce que je pouvais de parler en français en ALLEMAND avec mes enfants à la MAISON. dès que y- avait une personne qui arrivait sur mon cheMIN pour aller au petit magasin: ou bien qui parlait le français et qui comprenait pas. je parlais malheureusement tout de suite le français avec mes enfants aussi. et c'est pour ça qu'ils ont pas. j- pense euh: été vraiment bilingues.

Cette pratique peut rendre la transmission d'une langue plus difficile car elle réduit de fait, pour l'enfant, le temps d'exposition à l'une des langues à apprendre. Or de nombreux·ses auteur·e·s (De Houwer, 2007; Thordardottir, 2011) montrent que dans le développement typique du langage d'enfants bilingues (mais cela vaut également pour les enfants monolingues), le temps et la qualité de l'exposition aux langues influencent l'acquisition du langage. De Houwer (2007) insiste également sur le fait que la stratégie une personne – une langue ne suffit pas à assurer la transmission d'une langue minoritaire. Indépendamment de la transmission, et il faudrait peut-être s'accorder sur ce que signifie « avoir transmis » une langue. Les propos de Therese laissent entrevoir une conception du bilinguisme qui présuppose une certaine maîtrise de la langue. Ses enfants ne seraient pas « vraiment » bilingues. Il existe également d'autres conceptions du bilinguisme, qui mettent par exemple l'accent sur l'âge d'acquisition ou encore sur la complémentarité des domaines d'utilisation des langues, impliquant forcément des degrés de maîtrise inégaux (Grosjean, 2015).

L'influence de la *valuation* du suisse allemand sur la transmission est reprise dans l'exemple 220. Le fait que le suisse allemand soit perçu comme illégitime en Suisse romande, comme décrit dans le chapitre précédent (sous-chapitre 5.3.4), contribue ainsi à l'effacement du suisse allemand en Suisse romande.

*Exemple 220 : Silvia (8-10)*

et je trouve qu'il y a une certain un certain intérêt maintenant alors qu'auparavant on se sentait  
(.) un peu (..) exclu. oui pour preuve c'est que à mes fils ben j'ai jamais parlé allemand

*Exemple 221 : Vreni (295-325)*

Vreni : bon : après- MAIS je me disais tou- (.) ouais j'avais- après je me suis dit euh (.) alors à un moment donné les enfants ils voulaient plus du tout parler l'allemand. ils comprenaient (.) mais c'est quand même l'école hein. qui fait que l'entourage (.) jusqu'à ce qu'il ait été aux scouts et : une fois ils étaient en suisse allemande (.) tout euh en été. et il s'est rendu compte c- comme c'était pratique quand même. après ça allait de nouveau (..) ouais on arrivait de nouveau à faire les deux langues. à la maison.

INT : oui donc eux à un moment d- ils sont rentrés à l'école et après. i- eux parlaient plus enfin voulaient plus parler le suisse allemand. mais vous vous leur parliez toujours.

Vreni : quand même

INT : ouais. et puis (..) est-ce qu'ils ont dit pourquoi ils voulaient plus ? (..) ou :

Vreni : pas vraiment (.) mais c'est quand même à l'école aussi (..) j'entends y'a tout à coup : pas être AUTREment que les autres. y'a j- (2 sec) bon aujourd'hui il me semble qu'aujourd'hui c'est- aujourd'hui y'a tellement de monde qui parle (.) différemment. tandis que là s- y'avait peu hein y'avait justement un peu des suisse allemands. qui étaient là : mais autrement peut-être les italiens encore quand même c'était aussi une (.) l'é- une époque où : (..) où les italiens venaient (.) étrangers. c'est vrai mais (..) maintenant c'est devenu ben oui c'est (.) courant hein

Dans l'exemple 221, Vreni introduit le fait que parfois, ce sont les enfants qui ne souhaitent pas ou plus parler le suisse allemand avec leurs parents. La participante l'explique par l'envie des enfants de ne pas être « autrement que les autres ». D'après Grosjean (2015, p. 89), « les enfants sont très sensibles au statut d'une langue et à son image tels qu'ils sont reflétés par l'environnement qui est le leur. Une langue critiquée et dévalorisée sera plus facilement laissée de côté par l'enfant ». Les mères semblent jouer ici un rôle central, étant souvent en charge de la socialisation des enfants, socialisation primaire en famille, puis socialisation secondaire avec l'entrée à l'école. Heller et Lévy (1994, p. 55) soulignent que les femmes « se trouvent ainsi au cœur des relations entre les deux langues, relations qui se traduisent en termes de pouvoir ».

### *6.1.2.2 Rôles des mères et des pères dans la transmission*

La présence des langues, partagées ou non, au sein de la famille nucléaire questionne les relations au sein de cette même famille. Les rôles supposés des mères et des pères dans cette

transmission, ainsi que les politiques familiales mises en place et leurs justifications sont présentés et discutés ci-dessous, dans une perspective sociolinguistique critique, qui relie ces discours aux relations de pouvoir au sein de la famille.

Dans mes données, je relève une auto-responsabilisation face à la transmission. En tant que locutrice alémanique, les femmes interviewées se considèrent parfois responsables de la « réussite » ou de l'« échec » de la transmission. Je vais présenter quelques exemples de prise en charge de cette responsabilité, puis j'introduirai le rôle des pères et de la fratrie. Je montrerai que souvent, comme décrit dans le chapitre 1 (sous-chapitre 1.5), des politiques linguistiques familiales sont mises en place et ce en lien avec les idéologies langagières des acteurs concernés.

*Exemple 222 : Nicole (348-349) (357-361)*

INT : d'accord. donc après euh: dans la famille vous parliez quelle langue ?

Nicole : alors: ça c'est le point noir. ((rires))

(...)

Nicole : et on a eu trois enfants ((prise de souffle)) et: ju:squ'à la scolarité j'ai parlé en-en: suisse allemand avec eux. et puis après gentiment euh: ça s'est un peu perdu.

*Exemple 223 : Nicole (443-451)*

Nicole : aussi à table après il faut chaque fois-il fallait chaque fois « ah qu'est-ce qu'il a dit papa ? » -non ! « qu'est-ce que qu'est-ce-que qu'est-ce que les enfants ont dit ? » fallait chaque fois traï-traduire c'était- d-et pis j'étais pas assez voilà (.) j'étais pas assez: euh

INT : vous [pensez-]

Nicole : [conséquence.]

INT : vous pensez qu-si vous avIEZ été plus conséquente ç'aurait été différent ?

Nicole : OUI. j-pense:. ouais. mais ça demande vraiment (.) j-trouve ça demande beaucoup d'efforts.

*Exemple 224 : Sarah (571-580)*

INT : et pis vos enfants donc ils ont appris l'allemand ? avec vous ?

Sarah : mhm mhm

INT : ouais et pis ça euh: comme ça s'est passé de leur parler en allemand ? ici.

Sarah : des fois c'est pas évident des fois même moi je je retombe souvent dans le français. après je me dis il faut être plus euh stricte ouais. vous savez tout le monde parle français autour de moi.

Ainsi, après avoir évalué négativement (« c'est le point noir »,) le fait que l'allemand se soit « perdu » (ex. 222), Nicole estime qu'elle aurait dû se montrer davantage *conséquence* (ex. 223) dans son utilisation du suisse allemand. Il en va de même pour Sarah (ex. 224). Toutes deux affirment que c'est difficile (« ça demande beaucoup d'effort », « c'est pas évident ») et ce d'autant plus que l'environnement, dont leur mari, est francophone (ex. 224 et ex. 225).

*Exemple 225 : Nicole (375-389)*

donc mon mari parlait pas l'allemand. il parle pas l'allemand. ou il-il veut pas. ((rires)). et (.) j'étais beaucoup avec mes beaux-parents aussi-ma-ma belle-mère était handicapée donc j'étais bien: (.) vrai (.) il y avait vraiment TOUT était francophone. et j'avais vraiment de la peine à: à maintenir le suisse allemand après. et j'ai vraiment (.) j'ai glissé euh: et aussi mon: mon cerveau il était: quand j'suis en suisse romande je pense euh (.) je pense en français. donc il fallait chaque fois faire un effort-j'ai vraiment fait plein de: de nouveaux: ((rires)). des ESSais pour euh voilà maintenant partir de maintenant quand j-suis seule avec les enfants j-parle en suisse allemand. pis après (..) en plus- ouais j'-j'étais un peu: j-pense un peu submergée aussi par euh voilà j'ai: (.) le travail et tout: (.) c'était vraiment tout était: (.) tout était en français.

Dans l'exemple 226, Daniela relève que dans sa situation familiale, le choix de parler suisse allemand avec son premier enfant s'est fait avec son mari (« on s'est posé la question »).

*Exemple 226 : Daniela (456-470)*

alors avec mon premier enfant euh: on s'est posé évidemment la question. et puis j'ai je lui ai parlé en: patois euh (..) pendant: au t-au début jusqu'à ce avant qu'il parle et pis il y avait un moment donné comme ça je pense autour des deux ans où il comprenait les deux langues et puis quand il a commencé à parler il répondait en français et pis il s'est passé un tru-quelque chose de curieux parce que tout à coup je me suis rendue compte que j'oubliais de lui je je lui répondais en français. j'oubliais de lui parler. et: j'étais tout le temps en train de me dire « ouh non mais il faut »-et pis euh peu à peu j'ai lâché ça. aussi parce que (.) c'était une situation par moment très artificielle parce que en fait je lui parlais en allemand QUE quand on était seuls les deux. quand on était les trois parce que ben: euh euh le: le père ne comprenait pas du tout cette langue. et pis j'ai: j'ai arrêté parce que c'était: (.) en fait j'ai abandonné aussi parfois j'y PENSE et pis euh ben ça c'est c'est devenu plus tard des regrets hein ? en me disant maintenant euh si c'était à refaire MAINtenant avec c- que mon vécu de maintenant. j'insisterais je trouverais ça important mais à ce moment-là à cette période euh voilà j'ai lâché ça et pis: et pis avec le deux le le mon second enfant j'ai même pas: essayé puisqu'on était déjà une famille et pis: et: les enfants ils me le reprochent évidemment. ça c'est clair. ma maman me le reproche aussi parce que: elle elle euh: (..) elle a elle a beaucoup moins de facilité de communication avec ces enfants parce qu'elle parle PAS le français.

Daniela précise également qu'elle a vécu comme parfois « très artificiel » le fait de parler suisse allemand à son enfant, étant donné qu'elle ne le faisait que quand son mari n'était pas présent. La situation de communication et notamment les acteurs présents influencent le fait de parler une langue ou non. Dans l'exemple 227, Claudia dit s'être parfois « sentie un peu bête » à être la seule à parler le suisse allemand au sein de sa famille.

*Exemple 227 : Claudia (227-243)*

alors après j'ai eu première FILLE j'ai eu une deuxième FILLE: pis j'ai fait l'éducation (.).d-ces enfants. et pis quand euh: je leur ai parlé en allemand. hein ça c'est peut-être on vient au point important ((rires)). je leur ai parlé en suisse allemand mais mais elles me répondaient toujours en français. avec mes parents euh: mes parents leur parlaient aussi en suisse allemand évidemment. mais la réponse était-surtout XX l'aînée (.) elle voulait pas parler. en allemand. mais elle le comprenait parfaitement. elle traduisait. quand je lui demandais quelque chose en allemand d'aller demander à papa elle euh: traduisait elle le disait en français. donc (.) c'est l'oreille qui: qui fait déjà la chose. et pis après des fois je me trouvais un peu bête parce que j'étais la seule à: tchatcher en allemand là à travers.

Certaines participantes relèvent également le fait que ce n'est pas évident pour le père d'être présent sans comprendre ce qui se dit. Karin (ex. 228) dit que son mari a dû être « généreux » pour accepter de ne pas tout comprendre. Du reste, la famille privilégiait le français lorsque tout le monde était présent.

*Exemple 228 : Karin (256-264)*

ça se passe bien. ouais (.) ça a toujours bien marché. alors là (.) euh: mon mari i-il a dû être euh: généreux aussi parce qu'il comprenait pas. oui quand: mais (.) des fois à (.) ouais à table donc ils ont accepté ou ils savaient qu'on était tous on parlait le français. mais quand j'étais avec eux euh c'est le suisse allemand. et pis euh: mon fils me répond- sur des sms j'écris toujours en allemand. lui il me répond en fr-euh en allemand mais ma fille toujours en français.

Dans d'autres familles, l'utilisation du suisse allemand est malvenue, voire interdite, pour des raisons déclarées qui peuvent être très diverses. Cela confirme la revue de littérature de King, Fogle et Logan-Terry (2008) qui concluent qu'aucun facteur tel que l'environnement, l'âge des enfants ou encore la transmission intergénérationnelle (avec les grands-parents) par exemple ne détermine à lui seul la transmission ou non d'une langue. Elles proposent de tenir davantage compte des acteurs, de leurs comportements et des conditions de transmission. Dans les deux

exemples qui suivent, les conjoints, qui comprennent le suisse allemand, n'apprécient guère que leurs épouses parlent le suisse allemand à leurs enfants. Les raisons ne sont pas clairement explicitées (« ça le gonflait », ex. 229). Les participantes rétorquent que cela aurait pu être l'occasion pour les enfants d'apprendre l'allemand facilement. La langue se trouve ici à nouveau valorisée comme un atout.

*Exemple 229 : Barbara (376-384)*

Barbara : ouais (.) et puis même leur papa il a dû faire un deuxième xxx (titre universitaire) en en en en xxx (dans son domaine). (.) à xx (ville en suisse alémanique). pendant deux ans (.) et et et lui il: i-il comprenait TOUT. mais ça le gonflait tellement quand il rentrait à la maison c'était inTERdit (.) de de de d'utiliser: l'allemand

INT : parce que (.) vous l'utilisiez en famille ou pas ?

Barbara : non mais il il aurait on il aurait PU à ce moment-là euh (.) en en se disant euh: « avec les enfants comme ça ils se ils se ils seront bilingues mais non il pouvait pas. »

*Exemple 230 : Margrit (266-272)*

non (.) mon mari il était (.) il ai-il aimait pas que je parlais l'allemand avec les enfants. c'était un peu égoïste (...) mais (...) euh (.) de sa part si on veut. il comprenait (.) des fois comme on devrait comprendre. ça leur rendrait service aujourd'hui!

Parfois, ce sont des idéologies explicitées qui freinent la transmission. Le mari de Sandra (ex. 231), étranger et non francophone en Suisse romande souhaite s'assurer que ses enfants apprennent bien le français afin que ceux-ci puissent faire des études. On retrouve ici en filigrane l'idéologie d'un bilinguisme qui serait néfaste pour l'acquisition du langage.

*Exemple 231 : Sandra (415-420)*

INT : et pis là vos enfants est-ce qu'i- v- vous leur avez parlé en en quelle euh ?

Sandra : non ! (xxx) parce que mon mari voulait PAS.

INT : il voulait pas que ?

Sandra : il voulait pas que je leur parle le suisse allemand (.) parce que lui. il voulait pas leur parler en xx (autre langue) non plus. (...) c'est dommage. parce que: y disait « ah mai:s ils f- (.) ils vont faire des étu:des (.) il faut d'abord qu'ils apprennent bien l-français. » pis c'est faux.

INT : oui. ça vous parce que vous vous auriez voulu leur parler [en]

Sandra : [MOI] j-leur aurais parlé un peu en suisse allemand ? oui.

Dans les exemples 232 à 234, le père et la belle-famille ne souhaitent pas que le suisse allemand soit parlé aux enfants. Une des explications avancées par les participantes est que le père craignait de ne pas comprendre ce qui se dit, d'être exclu de la communication avec les enfants. Le fait que ce soit en très grande majorité la mère qui s'occupe des enfants (modèle bourgeois traditionnel) peut effectivement conduire à ce que ceux-ci ne soient que très peu exposés au français dans le cadre familial restreint et ainsi parler majoritairement le suisse allemand avant le début de la scolarisation. Dans l'exemple 232, l'idéologie d'un bilinguisme nocif est mise en avant pour justifier cette volonté du père et de la belle-famille.

*Exemple 232 : Therese (1190-1204)*

Therese : « oui mais vous êtes sûre que vous voulez parler les deux langues mais il saura JAmais parler euh: il saura pas bien le français ! ». mais mes beaux-parents AUSSI hein ? « mais parlez déjà le français et pis vous pouvez toujours parler PLUS tard l'allemand. » et pis moi j'essayais tant bien tant mal. mon mari non plus il était PAS pour qu'on parle le f- le le l'allemand à la maison. pourTANT il aurait PU apprendre en même TEMPS.

INT : oui

Therese : mais non.

INT : lui il avait aussi ce souci finalement.

Therese : j- pense par crainte que: de pas comprendre c- qu'on parle on cette CRAINTE de que papa n'est pas (.) dans la discussion était présente chez nous. mon mari. et la famille. SA famille.

INT : d'accord. donc final- (.) donc quand lui était là euh: vous parliez [français?]

Therese : [français] oui. même avec les enfants. même si je m'adressais Directement à mes en- à nos enfants (.) je : parlais français quand papa était là.

*Exemple 233 : Therese (1238-1240)*

ouais l'exclusion c'était même plus pe- quand ils ét- avant l'école. avant la scolarité. que: il avait l'impression quand il était à la maison il voulait tout comprendre de voilà c- qui se discutait euh: même si je devais gronder temps en temps je grondais en allemand mais euh: s- ce voilà.

*Exemple 234 : Maria (209-220)*

INT : c'est clair oui. et puis alors quand vous avez eu des enfants (.) vous leur avez parlé en français aussi. c'est là que vous dites que finalement [c'était un peu la décision]

Maria : [oui oui ça c'était] dans la famille

INT : familiale ?

Maria : voilà

INT : et et aussi de la belle-famille ? il y avait cette idée ?

Maria : ah oui oui surtout

INT : oui. et comment vous l'expliquez ça ?

Maria : oui pour moi c'est. mais ça c'est un petit peu comment est-ce qu'il faut dire ? (..) ils avaient pour moi oui maintenant j'interprète ça un petit peu. ils avaient peur d'être coupés (.) de : si je parle que le *schwizerdütsch* qu'ils soient de : mis de côté. qu'ils soient.

INT : par rapport aux petits-enfants ?

Maria : oui ils avaient pas tellement euh l'esprit OUVERT

Dans l'exemple qui suit (ex. 235), Therese avance un autre argument, celui de l'importance de l'indication, dans les documents officiels, de la langue *maternelle* qui doit *rester* le français. Dans une logique d'appartenance à un groupe, appartenance définie en partie par la langue, l'exogamie met potentiellement en danger les frontières du groupe et surtout la reproduction du groupe. McLaughlin et Heller (2011, p. 271) montrent la manière dont « l'idéologie du monolinguisme et de la pureté culturelle » « repose(nt) sur une conception biologique hétéronormative de la construction des genres dans la reproduction des cultures, des nations, des identités ». Dans une logique qui ne tolère qu'une seule appartenance (la « pureté culturelle ») s'assurer que la mère transmet la langue du père, c'est inscrire ces derniers prioritairement dans la culture du père.

*Exemple 235 : Therese (1223-1234)*

INT : faire autrement en fait. mais vous vous avez l'impression que c'est presque une DEMande même avant finalement que: que les enfants euh parlent euh même même tout petits ?

Therese : euh: qu'ils parlent français ou bien qu'ils parlent l'allemand?

INT : que une demande de de la part de de votre mari ou du: [famille]

Therese : [oui oui] oui oui [oui]

INT : [de] parler [FRANçais]

Therese : [français.] oui oui

INT : aux enfants.

Therese : que la langue MATERNELLE quand ils devront mettre une croix à l'école

INT : voilà [qu'ils mettent français]

Therese : [RESTE français.]

Le choix de la langue joue un rôle dans l'établissement des rapports de pouvoir entre les membres de la famille. Dans l'exemple 228, la participante affirme qu'il ne doit pas être facile pour son mari d'accepter de ne pas tout comprendre et lui attribue de la « générosité »

d'accepter ce fait. Dans les exemples 232 et 234, la volonté du mari et de la belle-famille fait loi. Une participante (ex. 236) fait référence à la génération qui la précède, c'est-à-dire à la génération de la mère de son mari (né dans les années 40) et associe directement le pouvoir limité des femmes et le choix de langue imposé pour expliquer pourquoi sa belle-mère n'a pas transmis le suisse allemand à ses enfants.

*Exemple 236 : Claudia (662-670)*

dans les années quarante je dirais (..) que j-pense que (.) les femmes c'était encore le statut à la maison devant leur fourneau euh: lessive et compagnie et: on voilà (.) j-pense que-on: (.) elle osait pas. la femme était soumise. et pis on parlait français. alors ça euh (..) voilà (..) j-trouvais j-trouvais un peu euh (..). dommage !

Lorsque les choix sont discutés en famille et que des décisions sont prises quant aux langues parlées, on peut parler de politique linguistique familiale, par analogie aux politiques linguistiques mises en place par les États. King, Fogle et Logan-Terry (2008, p. 907) définissent une politique linguistique familiale comme « une planification explicite et déclarée en relation avec l'utilisation de la langue parmi les membres de la famille »<sup>102</sup> (traduction personnelle). Les exemples 237 à 240 relèvent de familles où sont présentes plus de deux langues et où des choix explicites quant à l'utilisation des langues ont été faits. Dans l'exemple 237, la situation diglossique reliée au suisse allemand a constitué un frein à sa transmission, tout comme dans les exemples 217 et 218 cités précédemment.

*Exemple 237 : Susanne (833-844)*

INT : d'accord. ouais. et puis sinon donc à la maison maintenant c'est presque exclusivement le français ?

Susanne : euh bon ça c'était aussi quelque chose où on a: on a discuté mon mari et moi avant que:-ben quand euh j'étais enceinte de PRÉNOM l'ainée. ce qu'on allait parler comme langue ! le *langueX*<sup>103</sup> c'était clair (..) mais pour moi c'était pas si clair est-ce que

INT : c'était clair que il allait [parler la *langueX*]

---

<sup>102</sup> « Family language policy can be defined as explicit (Shohamy 2006) and overt (Schiffman 1996) planning in relation to language use within the home among family members.» (King, Fogle et Logan-Terry, 2008, p. 907)

<sup>103</sup> Langue du père

Susanne : [IL allait parler la *langueX*]. oui tout à fait. pis aussi pour moi je veux dire j'avais aucune euh (.) je trouvais ça tout à fait normal (.) et bien ! mais après c'était qu'est-ce que j'allais parler MOI ? parce que parler le suisse allemand dans un environnement français (.) on trouvait ça un peu beaucoup trois langues. ET justement le fait que ce soit le suisse allemand et non pas l'allemand. si ça avait été le bon allemand (.) je sais pas si avait peut-être influencé pis on aurait éventuellement dit « ok on y va pour trois langues ». mais comme c'était le suisse allemand on s'est dit « bon ben on parler-moi je vais parler le français » comme je parle quand même aussi le français avec ma maman.

*Exemple 238 : Manuela (12-16)*

et: on avait DÉcidé que mon mari il va parler xxx (langue du mari) et pis moi euh en suisse allemand. avec les enfants. et le français ils ont appris à l'école.

*Exemple 239 : Manuela (684-690)*

ça que je voulais encore dire que c'est pour les langues que moi je trouve que c'est important quand on veut apprendre aux enfants (.) c'est qu'on les mélange pas. parce qu'il y a beaucoup des parents qui mélangent les langues. qui parlent leur langue pis après le français pis ils ont dans une une phrase euh: ouais différentes mots. et là je pense que les enfants ils auront la difficulté de s'identifier.

L'exemple 239 explicite une pratique très courante et longtemps recommandée, à savoir que chaque personne devrait toujours parler la même langue lorsqu'elle s'adresse à ses enfants, selon le principe une personne – une langue. Cette recommandation découlait fortement d'une conception monolingue du développement du langage. Aujourd'hui, les recommandations à ce sujet se sont assouplies, tenant compte des pratiques familiales qui peuvent induire qu'une même personne change de langue en fonction de la situation ou parle plusieurs langues en même temps. Les politiques linguistiques familiales mises en place peuvent aussi évoluer avec le temps (ex. 240 et 241).

*Exemple 240 : Manuela (206-216)*

le français circulait plus (.) et: (2 sec) et tout à coup les enfants aussi ils ont commencé à PLUS nous répondre dans no- nos langues et ils ont répondu en français. e:t ÇA qui était rigolo aussi c'est dans les BUs n'importe où que (.) on parlait avec les enfants et les les gens ils:-i nous regardaient bizarrement parce que (.) moi je parlais toujours en suisse allemand les enfants répondaient en français. le le le mari en xxx (langue du mari) i répondaient en français. ils se disaient « mais. qu'est-ce qui se passe ? » ((rires)) et nous deux on parlait en xxx (langue du mari) ensemble. c'était comme ouais la la tour euh babel là que on comprenait tout le monde ((en riant)).

*Exemple 241 : Anna (392-419)*

INT : oui ? et pis le là dans la famille vous leur avez (..) avec votre mari vous parliez l'allemand ?  
Anna : alors quand ils étaient tout petits. on parlait le suisse allemand. moi je me suis vite rendue compte que je ne pouvais pas (.) raconter les histoi:res pour petits (..) dans une autre langue que la mienne. (..) et: on est resté au suisse allemand jusqu'à ce que l'ainé commence euh: l- le jardin d'enfants. à quatre ans (..) et pui:s (.) on a commencé d'abord à parler à la maison du français quand ils ramenaient des copains. et peu à peu (.) le l'ainé a commencé à parler français avec nous (.) et nous suisse allemand avec lui. et à la naissance du deuxiè-non quand le deuxième a commencé aussi le jardin d'enfant (.) de plus en plus le français est devenu (.) pour moi (.) à la maison aussi la langue euh courante. mon mari il est plus resté au suisse allemand. euh: aussi parce qu'il trouvait que: il fallait qu'ils gardent les raci:nes.  
INT : oui. c'était un peu une volonté euh (..) de sa part  
Anna : voilà. ouais. ouais (..) et moi j'avais plus le souci: que ils: élargissent leur vocabulai:re parce qu'à l'époque le bilinguisme n'était pas bien vu dans les écoles.

L'exemple 241 illustre divers facteurs qui ont contribué ou freiné la transmission des langues parlées dans la famille, tels que le désir des deux parents alémaniques de transmettre le suisse allemand, l'influence de la socialisation langagière secondaire (à l'extérieur de la famille) sur les langues présentes dans la famille, l'idéologie d'un bilinguisme nocif sur le développement du langage, la volonté du père de garder « les racines », la fratrie. Melanie (ex. 242) relève également l'influence de la fratrie sur la transmission de la langue.

*Exemple 242 : Melanie (767-775)*

c'est toujours dans les couples où y a trois enfants où on a réalisé le premier il parle encore. le deuxième déjà moins. et le troisième plus du tout. ((rires)) malgré souvent que les parents euh: (.) DÉCIDENT au début parler les deux langues.

Pour les participantes à cette étude, la décision de rester en Suisse romande est intimement liée à la relation avec leur futur mari. Le rôle des langues va être reconfiguré dans ce nouveau projet familial d'installation. Ainsi, elles continuent à apprendre le français avec parfois des exigences de communication modifiées et elles s'interrogent sur la place du suisse allemand dans leur foyer. La transmission du suisse allemand est fortement thématifiée.

## 6.2 Travailler en Suisse romande

Dans le projet de migration et dans les premières expériences qui ont suivi la migration, le travail, et plus précisément le français au travail, a occupé une place prépondérante dans les préoccupations des femmes interviewées. Au moment de l'installation, cette préoccupation de la maîtrise du français au travail disparaît et se déplace, comme décrit dans les deux sous-chapitres précédents (6.1.1 et 6.1.2), sur les besoins linguistiques qu'impliquent la vie de famille (accompagnement scolaire et transmission). La période de l'installation en Suisse romande s'accompagne en effet pour les participantes de la fondation d'une famille ; le travail rémunéré, à l'extérieur de la maison est relégué au second plan pour les femmes, conformément au modèle bourgeois traditionnel (Bühler et al., 2002) et est assuré par l'homme (ex. 243 à 246). Certaines participantes mentionnent cette pratique sociale courante à l'époque.

*Exemple 243 : Claudia (219-229)*

et là j'ai travaillé euh: jusqu'à ce que j'ai attendu la première fille en septante-six. après j'ai arrêté. à l'époque on se posait même pas de questions. euh: voilà on arrêtait puis POINT ((rires)) hein c'est. aujourd'hui c'est différent. les dames doivent rester dans la course hein. alors après j'ai eu première FILLE j'ai eu une deuxième FILLE: pis j'ai fait l'éducation (.) d- ces enfants.

*Exemple 244 : Ursula (311-313)*

et pis: après on s'est marié pis on a eu des enfants aussi pis après j'ai arrêté de travailler. c'est vrai dans le temps on travaillait pas quand on avait des enfants.

*Exemple 245 : Silvia (200)*

et c'était une cité dortoir alors très clairement les contacts se nouaient dans ce dans cet immeuble où il y avait énormément de jeunes parce que ça s'est construit juste une année avant là: où on habitait et il y avait que des des jeu-jeunes couples qui aménageaient là et quand j'ai eu mon mon mon premier enfant en 70 les femmes ne travaillaient pas. y a avait pas d'assurance maternité. y avait rien de rien donc on restait à la maison.

*Exemple 246 : Brigitte (446-450)*

ça c'était aussi une belle période j-*dois* dire. (..) pis j'ai eu QUAND MÊME eu de la chan:ce  
j'ai eu deux garçon:s et j'ai pu rester à la maison avec eux. j'ai pas dû travailler c'est aussi (.) j-  
moi j'ai trouvé ça comme chance ! ((petit rires))

L'arrêt de l'activité professionnelle est constaté, voire expliqué (nécessité de « rester dans la course professionnellement » (ex. 243), manque d'assurance maternité (ex. 245), et parfois mis en avant comme une opportunité (ex. 246). L'activité arrêtée ou réduite des épouses dans le modèle bourgeois traditionnel ou contemporain (pour l'activité réduite) augmente effectivement durant la période d'expansion économique (Bühler et al., 2002), et cet arrêt est parfois accompagné d'un discours qui voit comme une chance (ex. 246) ou un signe de réussite sociale le fait que la femme ne soit pas obligée de travailler pour des raisons économiques. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, une activité professionnelle est à nouveau envisagée. C'est parfois l'occasion d'une réorientation professionnelle (ex. 247 et 248). Susanne relève également que le fait de stopper ainsi son activité professionnelle durant de nombreuses années ne se fait pas forcément dans d'autres pays.

*Exemple 247 : Manuela (748-752)*

euh moi j'ai recommencé eu:h quand ma fi:lle dernière elle avait douze ans. ouais j'ai repris  
mais PAS dans mon métier. j'ai: repris pour euh (.) pour vendre dans (..) conseiller de vente.

*Exemple 248 : Susanne (798-804)*

j'ai entendu ça et pis euh (.) et pis euh: (.) voilà je l'ai fait. par contre le: la consciente de de:  
(3 sec) que je pouvais éventuellement aussi faire quelque chose avec les langues ça c'est mon  
beau-père qui m'avait une fois dit (.) justement quand j'étais (.) quand j'étais euh avec les  
enfants pis j'avais-je travaillais pas encore pis c'est clair en XXX ben: tout le monde travaille  
assez rapidement hein ? je veux dire y a personne qui reste à la maison comme moi je suis restée  
à la maison dix ans avec les enfants (.) euh mon beau-père me disait « pourquoi tu fais pas  
quelque chose avec les langues t'en parles tellement » pis c'est vrai que c'est là que ça m'a fait  
euh: (.) tilt je me suis dit « oui il a raison. pourquoi ? » j'avais tellement pas envie de retourner  
dans (.) euh: ben ce que je faisais avant.

Dans l'exemple 249, la participante a poursuivi tout au long de sa vie des activités comme bénévole, donc non rémunérées.

*Exemple 249 : Vreni (685)*

à l'exter- ouais pour pour des gens (2 sec) ça c' c'est VRAI que (2 sec) moi j'ai beaucoup fait de bénévolat j'ai pas tellement tellement beaucoup travaillé euh (.) c'est pour ça quand (.) j'ai pu RENTRER à la XXX (travail associatif) j'ai dit ben enfin je gagne un peu d'argent (.) de poche pour moi. (x) c'était juste un argent de poche. mais c'était pas grave. c'était IMPORTANT là. ouais ça. c'était une bonne chose. parce-que c'est vrai que j'ai toujours f-(.) toute ma vie j'ai fait du bénévolat.

Elle considère l'argent gagné dans ce cadre-là comme de l'argent de poche. S'il semble clair pour les participantes qu'à l'époque le travail rémunéré est assuré par l'homme et donc, mais ce n'est pas thématiqué, qu'il est le seul à toucher un salaire, rien n'est dit sur la répartition de l'argent au sein des couples. Or, quel que soit le modèle familial et le ou les personnes qui touchent un revenu, la gestion des ressources financières au sein du couple peut être partagée ou non et l'accès aux ressources peut lui aussi être plus ou moins équitable. L'accès et la gestion de ces ressources financières contribuent à la construction des relations de pouvoir dans la sphère privée, relations largement influencées par une structure sociale équitable (de Blic et Lazarus, 2007). Je rappelle ici qu'en Suisse, jusqu'en 1985, et même si dans les faits cela n'est plus appliqué, une épouse dépend de l'autorisation de son mari pour exercer une activité lucrative (Gonik, 2017) et son gain est souvent considéré comme accessoire.

### **6.3 Participer à la société**

Une fois installées en Suisse romande et sur le point de fonder une famille, la participation à la société se fait donc essentiellement en dehors du travail, en tant qu'épouse et mère. C'est l'objet des premières parties de ce sous-chapitre. Pour les femmes de notre panel de recherche, cela implique la participation en Suisse romande (6.3.1) et en Suisse alémanique (6.3.2). Au moment des entretiens, en 2014 et 2015, ces femmes reviennent également sur leur participation actuelle et thématiquent le fait d'être souvent amenées à se positionner comme faisant partie d'un groupe ou de l'autre. Ce positionnement actuel sera traité dans la troisième section de ce sous-chapitre (6.3.3).

### 6.3.1 Participer à la société en Suisse romande

En tant que mère de jeunes enfants en Suisse romande, les femmes interviewées racontent qu'elles rencontrent facilement d'autres mères, avec qui elles nouent des contacts et parfois des amitiés.

*Exemple 250 : Karin (92)*

alors ce qui m'a aidé c'était justement le contact avec d'autres mamans (.) parce que là euh j'étais enceinte et: j'ai accouché et pis après on se promène en forêt avec la poussette. là j'ai connu une euh: une canadienne

*Exemple 251 : Brigitte (418-422)*

alors le PREMIER temps j-pense c'était ass-j'ai p-plus tellement souvenir mais (.) assez difficile de trouver (...) quelqu'un parce que quand on a des petits enfants c'est facile à trouver du contact. et c'est vrai que quand j'étais enceinte vite j'ai trouvé (.) du contact avec une femme de XXX (village de la région) qui a accouché quelques mois avant moi. on est resté amies

Les contacts peuvent être le fruit du hasard ou peuvent être initiés (ex. 252). Dans ce même exemple, la participante mentionne aussi les contacts noués grâce au travail du mari. Cela rejoint l'exemple 131 (p. 147), où Daniela constate également que ses contacts se font en partie par le réseau de son mari.

*Exemple 252 : Susanne (967-985)*

Susanne : à neuchâtel en ville c'était magnifique mais après justement quand FILLE AINEE est venue (.) on.on trouvait que c'était mieux si on avait un petit peu extérieur plus facile et pis on a trouvé un appartement à XXX (village de la région) je me souviens dans un immeuble de six familles (.) c'étaient tous-ben justement y avait cette dame euh suisse alémanique mais euh: (.) sinon c'étaient tous des romands. pis aussi les voisins pis (.) l'intégration était très facile mais je me souviens j'avais pris contact avec le xxx (personne avec une fonction religieuse) du:-du village parce que je me disais « tiens envie de m'intégrer un peu plus » pis je pense c'était aussi du fait que: ben du fait qu'on allait avoir des enfants hein ? qu'on allait fonder une famille et pis j'ai téléphoné à xxx et pis c'est vrai que c'était assez chouette parce que ça tombait juste au moment où il avait aussi envie de recréer-il avait déjà fait ça une fois-un groupe de jeunes parents. donc euh: ça tombait vraiment: (.) [très très bien]

INT : [donc vous] vous êtes intégrée là-dedans ? -fin. vous avez participé à [cette construction]

Susanne : [oui tout à fait.] parce que lui-même c'était aussi un jeune euh (.) le deux sont xxx (*fonction religieuse*) et pis ils avaient des des enfants ben de-un tout petit peu je veux dire deux trois ans de plus que les nôtres. donc ça c'était: c'était l'idéal. ça nous a permis de: de nous intégrer euh: vraiment très très rapidement. pis bon après aussi à travers le jardin d'enfants l'école euh: on trouve la sa place vite et pis XXX pour ça c'est: c'est chouette on: on se croise dans: dans le village on se (.) on se connaît on se dit « bonjour ». non non alors l'intégration s'est faite euh:

INT : donc ça c'était facilement (.) rapidement.

Susanne : puis aussi avec le travail de mon mari il avait des collègues qui avaient aussi des enfants de notre âge on s'est aussi-on a pas mal fréquenté euh: ses ses am-ses ses collègues qui sont devenus amis aussi.

Comme mentionné précédemment, les participantes racontent également une participation importante dans leur belle-famille, en Suisse romande. Dans l'exemple 253, ce soutien régulier permet également de rencontrer des gens à l'extérieur de la belle-famille.

*Exemple 253 : Brigitte (426-436)*

pis j'avais ma belle-mère qui a déménagé de (.) puis bienne un moment-là? et pis j-faisais une an- une d- un jour par semaine j'étais avec elle j-faisais les commissions avec elle et tout. c'était (..) aussi quelque chose qui venait toutes les semaines. alors ça a facilité aussi les les choses. et pis elle elle connaissait du monde. par elle j'ai aussi rencontré du monde. ça a aussi aidé.

La participation en Suisse romande se fait donc en tant que mère dans des relations avec d'autres mères et avec l'école, en tant que belle-fille, en tant que femme impliquée dans des associations et également au travers des relations du mari. Comme précisé précédemment, la participation par le travail est fortement réduite, voire interrompue pour un temps. Ces éléments renforcent et reflètent la structure sociale à dominante patriarcale de cette époque (1950 à 1990) (Bühler et al., 2002)<sup>104</sup>.

Plusieurs femmes ont fait mention d'un sentiment d'animosité à l'encontre des Suisses allemands, lors de leurs premières expériences en Suisse romande. Elles rapportent que ce sentiment a évolué, également en lien avec la diversité accrue des langues présentes en Suisse

---

<sup>104</sup> Les femmes de ce panel sont toutes mariées, ce qui correspond à la structure sociale de la cohorte dont elles sont issues. En 1970, plus de 70% des femmes entre 20 et 39 ans sont mariées (Bühler et al., 2002). Ces femmes ont donc entre 60 et 80 ans aujourd'hui, l'âge des participantes à mon étude.

romande (chapitre 5). Cela rejoint les propos de Büchi (2015, p. 15), qui précise que dans les années 2000 « les relations se sont plutôt décripées, notamment chez les jeunes, habitués au mélange des langues et des cultures ». Dans certains villages, la langue reste toutefois un marqueur presque indélébile d'une appartenance non locale et malgré de bonnes relations avec les autres villageois, les participantes restent l'« externe ».

*Exemple 254 : Therese (1573-1575) (1621-1623)*

Therese : mais surtout les gens de l'extérieur il fallait pas qu'on demande des choses

INT : mhm ça vous le ressentiez ?

Therese : ah oui oui. j'ai essayé aussi tout au début parce que j'ai fait euh: monitrice de gymnastique. pour dames. et j'ai essayé d'ouvrir un petit peu cet esprit de: « voilà on pourrait faire comme ci comme ça: »

(...)

Therese : voilà. MAIS ça venait d'une externe (.) voilà. niet alors c'était direct j'étais remballée mais propre en ordre ! donc euh:

*Exemple 255 : Marianne (922-926)*

non. non non. non j- crois que les ro- des romands non (.) non. mais ils me TRAITENT toujours comme une suisse allemande. ça c'est clair. mais ça m'est égal hein !

Je relève également ici l'expérience d'une participante (ex. 256) qui a perdu sa nationalité suisse au moment de son mariage avec un citoyen étranger (voir chapitre 2, c'était le cas jusqu'en 1978 en Suisse pour les femmes). Ses enfants sont nés avec un permis de séjour. Son changement de nom, inscrit sur son badge de travail, la rend « étrangère » dans son pays.

*Exemple 256 : Sandra (488-520)*

Sandra : comme ça ((rires)) (..) j'accouche dans mon pays ? (...) et notre enfant (.) il a un permis de séjour il est cent pour cent xxx (nationalité du mari). à l'époque c'était comme ça. [ça c'est (xxx)]

INT : [parce que parce que] ouais parce que le papa était (.) [était xxx]

Sandra : [était XXX (nationalité étrangère)] il était pas ouais

INT : et on pouvait pas être bé- et bi-national ?

Sandra : rien.

INT : c'était forcément [la nationalité]

Sandra : [eh c'est à dire] il était pas encore assez lon:gtemps là pour demander la naturalisation.

INT : oui mais le fait que vous [vous soyez suisse ça n'avait aucune c'était le père]

Sandra : [rien à voir rien: à voir à l'époque !] n'importe quelle étrangère une (..) une j-sais pas moi (.) quelque quelqu'un qui vient d'afrique (.) ou j-sais pas mariait un suisse

INT : [elle était suisse]

Sandra : [quinze jours après] elle pouvait aller voter! et MOI dans mon pays j'accouche mon enfant (.) ç- ç- ça ça quand même ça m'a:! ça m'a: (xxx) parce que parce que j'aime mon pays pis voilà ! pis maintenant j'aime ma (.) et pis on pouvait pas choisir le nom non plus ! on prenait le nom du mari « toi tais-toi t'as rien à dire. » c'est comme ça. (..) c-qui m'a joué des tours hein ? parce que vous avez le (..) le ((rises)) le badge à l'hôpital (.) tiens ! tenez (.) je vais vous le montrer. ((rises et prend le badge)) ah oui il est là. voilà (.) qu'est-ce qu'on voit là ? (.) est-ce qu'on voit SON PRÉNOM ?

INT : non bien sûr oui.

Sandra : SON NOM DE FAMILLE. SON NOM DE FAMILLE. (...) personne n'ose rien dire (3 sec) « ça vous plaît chez nous ? » pis moi. « où ça? ici à xxx (nom de l'hôpital) ? » (.) « non en suisse. » « oui oui. (..) oui oui ça m- plaît beaucoup. »

Pour une femme, se marier à un citoyen étranger, c'est, jusqu'en 1978, être doublement pénalisée légalement. En tant que femme, elle devient épouse, liée au chef de famille et donc dispose de moins de droits que son mari (voir le chapitre 2). De plus, épousant un citoyen étranger, elle perd sa citoyenneté suisse. Elle perd également son nom, ce qui dans ce cas rend son statut d'« étrangère » visible. Cet exemple illustre à nouveau de façon plus générale le statut légal de la femme en Suisse, statut inférieur à celui de l'homme jusqu'en 1985. Dans la hiérarchie légale, une femme est en premier lieu l'épouse de son mari, puis une citoyenne. Je relève également que les langues, souvent invoquées comme prérequis indispensables pour obtenir la citoyenneté suisse, ne protègent pas cette participante de la perte de son statut, alors même qu'elle parle au minimum deux langues nationales.

La participation en Suisse romande se fait donc d'abord en tant qu'épouse, puis en tant que femme suisse alémanique. Être reconnue comme suisse alémanique en Suisse romande semble par ailleurs être vécu comme moins stigmatisant. Deux participantes font part de leur constat d'une plus grande valorisation du suisse allemand actuellement. Elles enseignent le suisse allemand, depuis peu pour l'une (ex. 257 et 258) et depuis de nombreuses années pour l'autre (ex. 259 et 260).

*Exemple 257 : Silvia (2-6)*

alors euh bon il est vrai que étant suisse allemande le (.) la reconnaissance de de du *schwizerdütsch* hein maintenant est différente par rapport à que 64 quand je suis arrivée. et comme je donne moi-même maintenant des cours de *schwizerdütsch* à des à des neuchâtelaises. je m suis dit que ça pouvait être intéressant de participer à à votre étude.

*Exemple 258 : Silvia (356-358)*

Silvia : mais c'est intéressant ! alors au bout de cinquante ans que je suis ici voilà que quelque part j'ai l'impression que (2 sec) le *schwizerdütsch* est en train de (.) gagner ses lettres de noblesse oui quelque part

INT : oui qui a une forme de reconnaissance

Silvia : oui oui oui et maintenant avec le recul si je : je dis cela maintenant évidemment si j'avais MAINTENANT des enfants je pense (.) que je ferais davantage l'effort de parler allemand quitte à parler le *schwizerdütsch*

*Exemple 259 : Susanne (564-568)*

Susanne : bon faut dire que j'ai eu une situation très privilégiée à l'école-club c'est que j'ai enseigné le suisse allemand.

INT : d'accord [vous avez donné des cours ?]

Susanne : [alors ça c'était abs-] ouais !

INT : comment [ça se fait?]

Susanne : [alors ça] c'était absolument génial !

*Exemple 260 : Susanne (594-598)*

Susanne : et euh: (.) voilà après un moment donné y avait (.) plus assez de profs de suisse allemand et pis je me suis dit « bon ben: je je me relance ».

INT : les cours de suisse allemand : c'est à partir de quand ? à l'école-club migros ? (..)

Susanne : à partir de quand euh ?

INT : de quelles années? (..) ça a toujours existé ?

Susanne : ça a toujours existé mais ça marche assez fort maintenant.

*Exemple 261 : Susanne (653-678)*

INT : ouais. et pis là. ces cours de: de suisse allemand vous me dites qu'il y en a (.) probablement toujours eu. à l'école-club migros. mais assez peu.

Susanne : assez peu oui oui (.) c'était vraiment euh: une quantité négligeable. oui oui. y en avait peu.

INT : et puis donc vous diriez depuis deux mille (.) cinq ou deux mille six ou ?

Susanne : mhm je pense on peut dire là autour. ça: y a vraiment un-un-un intérêt de plus en plus: euh (.) prononcé.

INT : pis comment vous l'expliquez ? ou que disent- fin je sais [pas si vous parliez avec vos]

Susanne : [ouais c'est une bonne question :]

INT : élèves (.) de leurs motivations mais

Susanne : ben justement au début tout au début je crois que j'en avais très peu qui venaient pour des raisons PROfessionnelles. c'était vraiment surtout euh (..) pour des raisons familiales. soit ils avaient euh: (.) ben ils avaient ben un ami ou une amie qui était suisse allemand. pis ils voulaient (.) ils voulaient pouvoir comprendre un peu mieux: quand ils avaient des (.) des rencontres euh en suisse alémanique. et peu à peu y a quand même eu une deux trois personnes qui: (.) qui sont venues pour des raisons euh: (.) professionnelles. y avait une jeune fille une fois ben qui travaillait à: à bienne (.) y avait un: un cadre d'assurances (.) ben de la zurich. bon il avait pas besoin mais il trouvait que ce serait c'était agréable sympa si (.) quand il allait à zurich il pouvait un peu: (.) un peu mieux comprendre. y avait quelqu'un de l'administration ici à neuchâtel. ouais et pis c'était vraiment-j'ai-j'ai adoré parce c'est clair là c'est eux qui venaient pis qui a qui montraient cet intérêt à-au au suisse allemand.

Toutes les deux évaluent positivement le fait que des Suisses romands s'intéressent à apprendre le dialecte suisse allemand (« il y a un certain intérêt », « gagner ses lettres de noblesse », « c'était absolument génial », « c'était vraiment chouette », ...). Dans l'exemple 258, Silvia mentionne que cet intérêt la pousserait même, si c'était à refaire aujourd'hui, à parler en suisse allemand à ses enfants. Ce qui en creux signifie que la transmission a été rendue plus difficile par la dévalorisation ressentie du suisse allemand en Suisse romande. Dans les exemples 260 et 261, Susanne constate une augmentation de la demande des cours et des motivations qui ne sont pas uniquement professionnelles, mais également affectives et identitaires. Dans le focus-group n° 3 (ex. 262), dont font partie les deux personnes qui donnent des cours de suisse allemand, la thématique est reprise.

*Exemple 262 : focus group n°3 (2306-2329)*

Susanne : mais c'est là qu'on peut voir qu'il y a un intérêt qu'il y avait pas euh y a dix ans en arrière parce j'étais responsable des langues hein depuis un moment pis j'ai fait ça pendant presque dix ans-au début y avait RIEN

Silvia : exactement !

Susanne : pis maintenant je pense qu'ils ont- ils remplissent facilement les cours. mais l'allemand a aussi énormément pris.

Silvia : [absolument.]

Marianne : [ah oui.]

Susanne : le bon allemand.

INT : ouais. [mais ça vous le-]

Marianne : [mais c'est une belle langue quand même !]

Nicole : [tu fais ces cours m-]

INT : vous l'expliquez comment (.) vous pensez pourquoi (.) que ça a tellement pris ?

Susanne : l' allemand? le BON [allemand?]

INT : [les deux.] [l'allemand et le suisse allemand]

Susanne : [ben de nouveau professionnellement ouais.] et pis oui pour les familles ben l'ouverture ? de s'ouvrir à l'autre et pis euh.

INT : [ouais mais le fait que c'était pas-]

Susanne : [comme t'as dit toi hein] j-veux dire y a quand même un beaucoup plus (.) grand mélange aujourd'hui et pis le (.) peut-être le suisse allemand on essaie de comprendre un peu mieux ce qui est suisse. une suissitude (.) je ne sais pas.

Sandra : oui.

Susanne : j-sais pas.

Sandra : oui. c'est une identité. le suisse allemand c'est notre identité suisse.

Susanne : après faut dire qu'il y a pas mal de Films maintenant en suisse allemand y a la musique en suisse allemand le pop suisse allemand ça a contribué

Silvia : [ah oui ! ah oui]

Sandra : [oh y en a d'excellents] c'est excellent.

Silvia : oui oui.

Susanne réaffirme un intérêt pour l'allemand et le suisse allemand davantage marqué actuellement (en 2015) qu'il y a 10 ans. Elle explique cet intérêt également par l'intérêt pour les Romands de s'approprier une identité suisse, dont la langue, les dialectes suisses allemands, font largement partie. Susanne parle de « suissitude » et Sandra reprend en disant : « C'est une identité. Le suisse allemand c'est notre identité suisse ». Je retrouve ici, tout comme dans la discussion sur la transmission du dialecte suisse allemand, une logique d'authenticité qui relie le dialecte à l'appartenance locale du locuteur ou de la locutrice. L'entité « locale » est ici la Suisse et pour un francophone suisse, apprendre le dialecte peut être vu comme une manière d'affirmer son identité suisse, de s'approprier une caractéristique locale, suisse. En parallèle, comme le mentionne Susanne, des films tournés en suisse allemand et la musique pop suisse allemande connaissent également un succès qui dépasse la Suisse alémanique. L'intérêt pour le

suisse allemand s'ancrerait ici dans un mouvement plus général, qui face à la globalisation, voit une valorisation du local et de l'« authenticité » (Heller, 2003).

En parallèle de ce phénomène de société, le fait de moins ressentir l'éventuelle dévalorisation du suisse allemand pourrait aussi être liée à une prise de confiance personnelle face à l'extérieur. En tant que jeunes femmes, prenant leurs marques en Suisse romande, l'intégration dans la communauté cible est primordiale. Plus tardivement, bien intégrées en Suisse romande et en étant des femmes plus âgées et plus expérimentées, l'utilisation du suisse allemand et l'exclusion qui peut en découler peuvent être considérées avec davantage de distance. Dans l'exemple 177 (p. 169), Claudia met en parallèle les deux aspects, maturité personnelle et changement du contexte, en affirmant qu'aujourd'hui, « avec du recul » elle parlerait davantage le suisse allemand sans « gêne ».

### **6.3.2 Participer à la société en Suisse alémanique**

En parallèle à leur vie en Suisse romande, les femmes interviewées participent également à la société en Suisse alémanique. Elles maintiennent toutes (à l'exception d'une personne) des liens réguliers avec leurs familles d'origine et se tiennent informées, par les médias notamment, de ce qui se passe en Suisse alémanique. Certaines se rendent également ponctuellement à des rencontres de classe, etc. Si durant le premier séjour à durée limitée, les allers-retours en Suisse alémanique étaient très peu fréquents, voire inexistantes, une fois installées, elles racontent les visites régulières à leurs parents (ex. 263 et 264).

*Exemple 263 : Nicole (264-269)*

INT : et puis est-ce que vous: (.) vous êtes restée en-en contact finalement avec vo-votre famille en suisse centr[ale ?]

Nicole : [oui oui.] (.) oui oui. ça c'est: euh (..)

INT : donc vous [alliez régulièrement]

Nicole : [ça c'est euh j'ai] vraiment mes racines (.) en-en suisse centrale.

*Exemple 264 : Karin (505-518)*

INT : mhm. oui. quand vous vous êtes quand vous vous installée vous retourniez souvent à XX ?

Karin : oui.

INT : [oui donc régulièrement]

Karin : [oui: voilà.] surtout les enfants étaient petits pis y avait ma mère qui pouvait un peu les garder euh (.) un peu pour me reposer parce que c'était vingt mois de différence quand même (.) c'était ouais c'était (.) un peu trop alors c'était

INT : c'était intense

Karin : in-intense ouais. oui j'ai fait les-voilà et pis dormir là et pis pour pouvoir dormir et pis elle s'est (.) c'était pas si: fréquent que ça c'était pas: toutes les semaines. mais des fois j'a-j'avais besoin de: de ça-pis puisqu'elle avait encore mon petit frère à la maison qui faisait l'apprentissage c'est pas qu'elle venait ici pour me m'aider alors euh [alors ça va]

INT : [c'est plutôt vous qui] qui alliez.

Karin : ouais

Dans l'exemple 264, la participante, mère de deux jeunes enfants, va chercher du soutien auprès de sa propre mère, afin de pouvoir se reposer. Dans ces années-là, la garde des enfants et le soutien aux aînés est assumé en majeure partie par les parents (principalement la mère) et la famille élargie. Dans ce même exemple 264, le mari est étranger et sa propre famille ne vit pas en Suisse. Une fois les parents décédés, les visites s'espacent ou s'arrêtent (ex. 265 à 267).

*Exemple 265 : Melanie 470-487*

INT : et pis est-ce que vous retourniez souvent en suisse alémanique ?

Melanie : plus parce que en fait ma: ma famille naturelle vit plus du tout.

INT : pis au début quand vous étiez ici ?

Melanie : oui au début j'avais encore mes parents à bienne donc euh: je-on était allé régulièrement.

INT : vous alliez régulièrement

Melanie : ouais. après j'avais encore tous mes médecin:s. j'ai toujours mon gynécologue il est toujours à bienne ((rires)). ça ça aussi c'est quelque chose: euh après j'ai commencé avec le dentiste j'avais des ANNÉES encore à bienne. après j-me décidais quand même euh de chercher ici euh un dentiste:. et pis aujourd'hui j'ai encore le gynéco ça j- me dis une fois par année c'est c'est voilà ((rires)).

*Exemple 266 : Claudia (612-620)*

y avait rien ! mais on allait-tous les quinze jours on était chez mes parents. ou bien eux après ils venaient. j'avais un super conta-j'suis très famille hein ? (.) famille-famille d'abord. et avec mes parents c'était la même chose. on était très (.) fusionnels. et pis ma foi voilà dans le temps y avait pas encore l'autoroute et tout. on faisait (..) long pour aller jusqu'à xxx (ville en suisse alémanique) hein ? maintenant c'est: une heure: trois-quarts (..) quand même toujours. alors j'ai:-j'ai plus qu- mon frère (.) sur XXX (ville suisse alémanique) donc j'y vais quasiment plus. à l'époque j'y étais tout le temps. c'était magnifique mais:

*Exemple 267 : Therese (1354-1370)*

et pis: ils ont aimé les langues et pis aussi les LIENS avec ma FAMille sont toujours restés très forts. malgré que mes parents sont morts depuis des années entre frères et sœurs d'un peu dans tous les cantons euh: répartis. euh: les vacances entre cousins cousines. on a essayé: souvent j'étais avec quelques jou:rs. et comme ça donc le lien s'est créé. et nos enfants vont quand même même si ils parlent avec un fort accent le suisse allemand. ils vont QUAND même en suisse allemande. ils sont PAS ils ont pas du tout crainte de: parler et de: si ils comprennent pas ben ma foi ils se parlent en anglais euh: voilà. MAIS ils ont pas cette crainte d'y aller.

Une autre façon de rester en lien avec la Suisse alémanique est la consultation de médias. L'abonnement à des journaux ou le suivi d'émissions télévisuelles ou radiophoniques permet de prendre des nouvelles de chez soi (die *Heimat*), de se sentir en lien avec les personnes qui écoutent les mêmes programmes et de s'informer sur l'actualité en entendant différents points de vue.

*Exemple 268 : Nicole (315-337)*

Nicole : mais (.) euh: (.) je remarque quand mon: (.) quand j-suis toute seule à la maison. je zappe à la télévision et je mets la suisse allemande. ((rires)). c'est un peu (.) pour retrouver un peu la: (..) ((claquement de langue)) c'est un. peu la: (..) la *heimat*.

INT : oui. ouais. (..) ouais et pis la [radio ? ]

Nicole : [je vous dis xx]. et: pis la radio alors la radio ouais (.) c'est suisse allemand.

INT : d'accord. ça vous avez toujours gardé ?

Nicole : ça j'ai gardé. bon y a r-c'est pas (.) c'est pas strict: mais j'aime [bien. ]

INT : [ouais] si vous êtes toute [seule.]

Nicole : [ouais.] [ouais ! ]et j-sais aussi que mes parents ils écoutent-j'écoute euh srf *eins*. et j-sais que mes parents ils écoutent ça aussi. je- je (.) je reste un peu: (2 sec) j'sais pas c'est pour sentir un peu la:-ouais-pour sentir un peu la suisse allemande.

*Exemple 269 : Brigitte (658) /676-678)*

Brigitte : ouais ouais des revues oui. et puis le journal de ma région j'ai toujours gardé c'est le *xxxbote*.

Brigitte : ouais. (.) et j'ai renouvelé chaque année l'abonnement. pour aussi un peu voir ce qui se passe là-bas.

Malgré des liens entretenus avec la Suisse alémanique, par le biais de la famille et des médias comme on l'a vu, les opportunités d'interaction en suisse allemand sont moins fréquentes et moins variées. Or, en tant que pratique sociale, les langues et leur usage évoluent dans le temps. Éloignées de la Suisse alémanique depuis plusieurs dizaines d'années, les femmes interviewées constatent à la fois une évolution du suisse allemand et une évolution des pratiques d'utilisation du dialecte et du standard (ex. 270 à 274).

*Exemple 270 : Silvia 446*

oui oui alors j'ai (.) on peut appeler ça un trou entre 1964 mon allemand jusque-là qui a évolué avec les nouveaux mots avec tout ce que j'ai appris et maintenant disons 2014 pour prendre 50 ans 2014. où je me rends compte (.) que moi je suis resté en 2064 euh en 1964 et qu'il y a des tas de nouveaux mots ne serait-ce qu'avec l'ordinateur toutes ces expressions en allemand je les ignore.

*Exemple 271 : Maria 351*

et pis (.) mais ça reviendrait ça ferait un ou deux jours à parler : et pis voilà. et pis faut dire le langage aussi un peu pareil il a aussi un peu changé hein. Il y a des termes qu'on utilisait pas du tout avant.

*Exemple 272 : focus group n°1 (1065-1068)*

Ursula : pis j- me suis dit c'est là que je me rends compte qu'on vit plus en suisse allemande et qu'on suit pas la ré- l'évolution de la langue.

Brigitte : ouais

Karin : bien sûr

Ursula : ça ça manque quand même. (2 sec)

*Exemple 273 : focus group n°1, Daniela (1111-1116)*

moi j'ai l'impression que ma langue elle elle a parce que j- parle PAS très très souvent suisse allemand. c'est comme si ma langue elle était restée ma langue orale (.) elle était restée à un stade. pas tout à fait quand j-suis partie mais quand même elle a pas évolué. et quand j- parle avec mes sœurs ou: elles me disent « attends c'est quoi ce mot » ou bien « ou: ça fait longtemps que j'ai plus entendu ce mot » ou: c'est comme si elle était restée plus euh: archaïque entre guillemets.

*Exemple 274 : Maria (614-617)*

INT : oui. mhm. oui. euh (4 sec) oui peut-être une dernière chose (..) est-ce que vous (..) est-ce que vous avez l'impression que de parler suisse allemand en suisse romande c'est quelque chose qui est différent maintenant que d'il y a vingt ans ou trente ans ?

Maria : je crois pas non.

INT : vous avez l'impression que c'est la même chose.

Maria : non. c'est au contraire je crois. ça a quand même fait du chemin (.) du fait qu'on parle beaucoup plus et pis et elle beaucoup plus VALORISÉE en somme ils s'affirment la suisse allemande. avant c'était. on parlait le *schwizerdütsch* en FAMILLE tout ça ou en en société quand on était là-bas mais mais maintenant puisqu'on même des romands ils l'apprennent.

La participante Maria met toutefois en parallèle l'évolution de l'utilisation du suisse allemand en Suisse alémanique et sa valorisation en Suisse romande : le suisse allemand est beaucoup plus parlé, il se diffuse dans la société, et « même » des Romands l'apprennent. Les participantes constatent également l'utilisation plus importante des dialectes à l'écrit. Ces constats rejoignent ceux de linguistes (Berthele, 2004). Dans le deuxième focus group (ex. 275), ce constat est partagé par 4 des 5 participantes (la cinquième ne s'exprime pas à ce sujet) et s'accompagne d'une explication. L'usage de l'écrit en suisse allemand serait renforcé pour se différencier des citoyens Allemands en Suisse alémanique. Comme cela a été décrit dans le premier chapitre, parler une langue plutôt qu'une autre permet dans cet exemple d'actualiser la frontière entre Allemands et Suisses allemands. Les participantes parlent de « notre identité » et du fait « d'être chez nous ». C'est ici le dialecte et de surcroît la modalité écrite du dialecte qui renforce la frontière, puisque généralement, c'est l'allemand standard qui est utilisé en Suisse alémanique à l'écrit.

*Exemple 275 : focus group n° 2 (821-843)*

Maria : parce qu'il y a u- une CHOse: (..) qui est très nouveau ? enfin ça fait d-jà quelques années ? (.) dans l-temps un faire-pa:rt ? c'était TOUJOURS rédigé en bon allemand. (.) et pis depuis quelques années ? (..) ça vient en *schwizerdütsch* ?

Manuela : ouais

Maria : mais y a la frontière ? soleure. (..) soleure ? (.) là c'est pas en allemand. mais tout ce qui est: de l'autre côté ? c'est l-*schwizerdütsch*. alors mon mari y devient mû:r avec ça ?

INT : de l'autre côté de:

Manuela : ((rires))

Maria : avec ça il supporte pas ça. alors c'est normal on parlait pas:.. c'était une langue PARLÉE. c'était jamais une langue écrite.

Manuela : ouais y a plein qui écrivent maintenant.

Maria : hein ?

Manuela : ((râchement de gorge)) en suisse allemand hein ?

INT : mhm

Maria : ouais alors là parce que même de:s des signalisations. nous une fois on était à zurich. (.) et pis c'était pour traverser ? (..) c'était pas « stop ». « *wa:rte* ? »

Manuela : ((rires))

Maria : j'ai dit « mais c'est quand même fort ! »

Vreni : est-ce que c- j-me demande si c'est un peu (.) justement à cause des allemands. (.) [est-ce que c'est presque une eu:h]

Manuela : [peut-être ouais qui veulent se:]

Maria : oui mais c'est une na- c'est la nouvelle génération parce qu'on est pas allemand. on est suisse allemand.

Vreni : [voilà c'est ça !]

Manuela : [pour montrer parce qu'il y a beaucoup d'allemands on]

Sarah : [notre identité ! notre identité !]

Vreni : [comme si dire ah stop allait quand même euh]

Maria : [ouais exactement.]

Sarah : [on est chez nous ?]

Maria : [tandis que chez nous ?] c'était normal

Les compétences des personnes suisses alémaniques en allemand standard et l'utilisation de l'allemand standard sont également discutées dans le premier focus group (ex. 1, p. 24). L'une des participantes relève la difficulté des suisses allemands de parler le standard. Et si deux des participantes du même groupe acquiescent, l'une d'elle nuance immédiatement en précisant que

cela dépend du lieu d'origine, ce que confirme plus loin dans la discussion une troisième participante. Elles s'accordent alors sur un usage actuellement à nouveau renforcé de l'allemand standard à l'école et ce même pour les plus jeunes enfants.

*Exemple 276 : focus group n° 1 (1011-1020)*

Daniela : mais j- crois que c'est en train de changer un peu parce que: puisque à l'école même déjà à l'école enfantine les enseignants parlent le bon allemand parce que nous on a jamais utilisé. c'est pas une langue parlée. c'était pas une langue parlée pour nous. on a jamais (.) utilisé vraiment:

Brigitte : ah oui :

INT : pas à l'école ?

Daniela : à l'école pour certaines choses mais pas euh: dans dans les branches euh: informelles: ou quand on allait demander un renseignement euh: j-vraiment j-crois qu'on a parlé à l'école primaire vraiment PEU le bon allemand alors que: ouais j-pense que ça change actuellement.

Ursula : mais j- pense ça vient aussi avec beaucoup d'étrangers parce que [y en]

Daniela : [oui:]

Ursula : beaucoup d'étrangers qui sont MÊME dans les p-tites classes même dans les jardins d'enfants. ils savent pas l'allemand. alors ils parlent le bon allemand pour que TOUT le monde comprenne la même chose.

Daniela : exactement

Cette utilisation de l'allemand standard est justifiée par la présence d'étrangers qui ne parlent pas le suisse allemand. Dans une volonté d'intégration, l'allemand standard est renforcé dès l'entrée à l'école, contrairement à l'expérience de Daniela. Je retrouve ici la tension déjà relevée précédemment entre la langue, dans cet exemple il s'agit de l'allemand standard, comme moyen de communication, d'intégration et d'inclusion, et la langue, le dialecte, comme icône d'une identité locale, spécifique et authentique qui permet de différencier les personnes incluses ou exclues d'un groupe. Ce sont les idéologies langagières d'anonymité et d'authenticité, précédemment exposées et décrites par Woolard (2016).

En étant éloignées de la Suisse alémanique, les participantes constatent donc une évolution aussi bien de la langue elle-même que de l'usage de celle-ci. C'est une la participation réduite en Suisse alémanique rend cette évolution saillante et visible à leurs yeux.

### 6.3.3 Participation sociale dans deux régions linguistiques

Les femmes interviewées participent à la vie sociale en Suisse alémanique et en Suisse romande. Elles se trouvent ainsi confrontées aux discours circulant dans les deux communautés linguistiques. Comme décrit dans le deuxième chapitre sur les relations entre Suisses alémaniques et Suisses romands (2.4.4), certaines thématiques sont sources de tensions et cristallisent parfois des visions différentes. Les votations fédérales ainsi que l'enseignement des langues en font partie. Dans l'exemple qui suit, Daniela exprime son sentiment d'appartenir aux deux communautés et de défendre les uns par rapports aux autres. Les votations apparaissent effectivement comme des moments-clés qui font ressortir les catégorisations (ex 277 et 278) et forcent une prise de position.

*Exemple 277 : Daniela (654-662)*

mais en en: (..) moi je suis quand même assez souvent euh ce que je disais au tout début entre deux chaises. c'est-à-dire ça m'arrive aussi euh: régulièrement ((en riant)) de défendre ici les suisses allemands: et pis de défendre les suisses romands en: en: parmi les suisses allemands. c'est (..). parce que: chaque fois quand je suis dans: dans dans un LIEU je me sens euh faisant partie des autres de: c'est très curieux comme sentiment mais et c'est vrai que: il y a beaucoup de: y a ça continue. -fin y- a y a des des CLICHÉS des: des PRÉjugés de part et d'autre.

*Exemple 278 : Therese (1378-1392)*

Therese : j'ai pu: DIRE ça peut-être aussi un peu: aux suisses allemands « mais regardez mais: vous: êtes FORTS vous: êtes GRANDS. LÀ cette crainte de toujours de se faire avaler par un plus fort. il faut comprendre que des fois: c'est pas facile non plus. ». et j'avais des fois des: des: des modèles très précis euh: vu les votations ! comme on: est TRÈS vo- on vote toute la famille !

INT : mhm mhm vous êtes impliqués: [vous avez des discussions]

Therese : [impliqués on parle on parle] de: votations de tous ces PROJETS tout ça: des fois: c'est ÉTONNANT parce que des fois (..) moi je voterai plus romand et mon mari plus suisse allemand. c'est très étrange. mais voilà ! c'est comme ça. mais à nos enfants on a essayé aussi de: de de: de transmettre ce côté un peu alémanique. (..) quand même

À nouveau, l'appartenance peut être attribuée par l'autre ou par soi-même. Dans l'exemple 279, Susanne s'affirme comme faisant partie des deux mondes (*je jongle, dans les deux mondes*).

Dans l'exemple 280, Ursula se voit catégorisée comme romande par sa sœur, qui lui attribue un stéréotype attribué aux Romands.

*Exemple 279 : Susanne (485)*

parce que c'est vrai comme j'ai dit hein je jongle vraiment dans les: dans les deux mondes (.)

*Exemple 280 : Ursula (599-601)*

et puis d'ailleurs mes sœurs qui habitent encore en suisse allemande elles m'ont tout le temps dit de toute façon toi t'es une romande t'es plus une suisse allemande. j'ai dit oui mais c'est quoi la différence elles m'ont dit ouais mais tu tu penses tout autrement ou bien tu prends certaines choses beaucoup plus à la légère.

Une seconde thématique d'actualité en Suisse ces dernières années et qui est traitée en partie différemment en Suisse alémanique et en Suisse romande est l'âge et l'ordre d'enseignement des langues dans le degré primaire (voir sous-chapitre 2.4.6). Les participantes y font référence en se positionnant clairement pour l'apprentissage prioritaire d'une deuxième langue nationale avant l'anglais. Dans l'exemple 282 issu du troisième focus group, les participantes reprennent les arguments politiques en faveur de la primauté de l'enseignement d'une 2<sup>ème</sup> langue nationale avant l'enseignement de l'anglais. Elles évoquent également un argument d'ordre pédagogique, arguant qu'étant donné la facilité avec laquelle les jeunes gens apprennent l'anglais, il vaudrait mieux débiter par la langue la plus difficile, à savoir le français. Puis, l'une des participantes remet également en cause la plus-value économique de l'anglais en Suisse (ex. 281). Les arguments discutés dans l'espace public pour justifier l'ordre et le moment idéal de l'enseignement des langues sont donc repris dans cet exemple (Giudici et Grizelj, 2014). Cette discussion mobilise les six participantes de ce groupe.

*Exemple 281 : Claudia (946-952)*

alors (.) je (.) je pense –bon le parcours– je-maintenant en suisse allemande ils parlent à des places où ils veulent abandonner le français à l'école. moi je trouve ça très triste hein. dans notre propre pays c'est quand même une langue importante. alors euh: (.) est-ce que maintenant l'anglais a tellement pris le d-ssus tout le monde dit « il faut savoir l'anglais. » bon c'est vrai avec l'anglais on peut aller (.) à-plus LOIN qu'avec le français. alors je n-sais pas maintenant les nouvelles générations euh: c-que ça va donner. est-ce qu'ils viennent encore ici pour apprendre l'allemand-euh le français. je n-sais pas.

*Exemple 282 : focus group n° 3 (2369-2392)*

Sandra : jus- alors euh puisque vous avez posé la question (.) là où je suis hors de moi (..) c'est quand ils parlent dans certains cantons de mettre l'anglais à la place du français.

Silvia : oui.

Claudia : ah oui.

Marianne : [mais ça c'est bien triste] ?

Sandra : [alors ça ? je ne SUpporte pas.]

Claudia : [c'est d-jà fait à zurich hein]

Susanne : [à zurich là ouais (xxx)]

Marianne : [surtout les entreprises suisses suisses mettent la poste par (xxx)]

Sandra : [ça pour moi c'est une offense. ça euh vous pouvez le mettre dans votre truc là c'est une offense]

Susanne : [ouais ouais. c'est quelque chose c'est politiquement peu correct]

Nicole : [(xxx) identité hein]

Sandra : je peux pas le- je peux pas l'accepter parce qu'en plus l'anglais ? c'est quand même (.) nous qui parlons le français et l'a-llemand (.) c'est quand même (.) très facile à apprendre.

Marianne : ouais mais [pas jusqu'à un certain point.]

Silvia : [ça dépend.] oui voilà voilà j-suis d'accord.

Sandra : oui ! alors d'accord. mais après

Marianne : mais le bon l'anglais pas l'américain hein.

Sandra : ouais non l'américain [c'est encore autre chose on est d'accord.]

Marianne : [maintenant il faut il faut écouter bien]

Sandra : mais cette TENDance de vouloir de t-t-t pas-parce que ça les embête parce que c'est difficile parce que c'est machin parce que c'est moins commercial que l'anglais (.) non !

Silvia : ouais c'est ÇA

Claudia : mais c'est quand même une langue dans notre pays aussi

Sandra : ((en ponctuant ses propos en tapant sur la table)) le français (.) nos langues nationales moi j'aime beaucoup le romanche.

Susanne : oui et pis les pme c'est que: je veux dire les quatre-vingt pour cent des des suisses travaillent-même plus hein ? je crois-travaillent dans les pme et pis là c'est le français ou l'allemand c'est pas l'anglais.

Silvia : ouais c'est pas l'anglais.

Différents axes de valorisation et de dévalorisation des langues sont reconnaissables dans cet exemple. Sur le marché linguistique suisse, les langues nationales sont valorisées par les participantes pour leur valeur symbolique. Le fait de citer la langue romanche renforce ici la

célébration du multilinguisme suisse. Le français est également valorisé comme langue utile professionnellement (l'une des participantes fait référence à son utilité dans les PME, les petites et moyennes entreprises). L'anglais se voit relégué par principe et une discussion à son sujet n'est pas possible. Une différenciation entre différentes variétés d'anglais est évoquée et Claudia mentionne que l'anglais fait partie du paysage linguistique suisse, mais son éventuelle légitimité comme première langue étrangère enseignée n'est pas abordée. Cet exemple illustre le constat fait par Büchi (2015) de l'importance accordée à cette thématique en Suisse romande. En ce sens, les participantes à cette étude relaient une opinion courante en Suisse romande, à savoir que le fait de privilégier l'anglais par rapport au français est vécu comme une offense d'ordre politique.

## **6.4 Installation et reconfiguration du rôle des langues**

L'installation en Suisse romande en tant que jeune femme originaire de Suisse alémanique a rendu saillantes certaines thématiques non abordées dans l'optique d'un séjour temporaire, telles que des connaissances suffisantes en français pour accompagner la scolarisation des enfants, la transmission du suisse allemand ou les liens maintenus avec la Suisse alémanique.

Les femmes interviewées s'installent en Suisse romande dans le cadre d'une relation conjugale et c'est l'établissement en tant que couple qui constitue la raison de cette installation. Pour ces jeunes femmes, la participation à la société se fait, dans les années qui suivent l'installation, principalement en tant que mère et épouse. Le travail est, conformément au modèle dominant des années 1960-1970, fortement réduit, le plus souvent interrompu au profit de l'éducation des enfants. Je constate que c'est ce positionnement comme mère et épouse qui va conditionner le rapport aux langues, au français et au suisse allemand.

L'accompagnement des enfants dans la socialisation hors du foyer permet à la fois de créer des liens et exige une maîtrise du français plus pointue pour assurer notamment le suivi des devoirs des enfants. Ce suivi exige des compétences dont toutes ne disposent pas, le rendant parfois difficile. D'une langue considérée comme un atout avec le projet de retour en Suisse alémanique, le français devient une langue indispensable à la vie quotidienne en Suisse romande. De façon plus large, un lien peut être fait avec la surreprésentation des enfants issus de la migration dans les filières d'enseignement spécialisé et dans les consultations de logopédie. Gremion (2013) a montré la façon dont la méconnaissance du système de formation

par les parents des enfants de milieux modestes et immigrés contribue à leur discrimination. Cette hiérarchisation sociale au travers de la socialisation scolaire des enfants venant d'un ailleurs se trouve renforcée par les connaissances linguistiques parfois limitées des parents, même pour des parents suisses.

Le suisse allemand, en partie effacé durant les premiers temps qui suivent l'arrivée en Suisse romande, devient une préoccupation pour ces femmes devenues mères, qui se questionnent sur la transmission de cette langue à leurs enfants. La transmission cristallise des tensions entre des idéologies langagières parfois contradictoires. Ainsi, l'attribution de valeur au suisse allemand, vu aussi bien comme un capital linguistique symbolique, qui permet les liens avec la famille d'origine, que comme un capital linguistique à valeur potentiellement économique, car jugé utile sur le marché du travail, se retrouve en concurrence avec les discours anti-alémaniques et l'idéologie monolingue qui juge nocive une éducation bilingue. Or si l'effacement du suisse allemand à titre individuel est possible, la transmission aux enfants rend la langue visible sur le territoire romand et au sein de la famille.

Les discours des participantes sur les langues reflètent une conscience importante des processus d'inclusion et d'exclusion opérés par les idéologies langagières. Installées en Suisse romande, les appartenances au groupe des Suisses alémaniques et au groupe des Suisses romands est discutée. Les participantes rapportent être amenées à se positionner aussi bien en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. Fortes de leurs expériences, ce positionnement leur paraît aujourd'hui plus aisé. De plus, dans les années où ont eu lieu ces entretiens, la globalisation, et de ce fait la présence de nombreuses autres langues sur le territoire romand semble relativiser la menace de la présence de locuteurs et locutrices germanophones en Suisse romande. Au-delà des frontières entre régions linguistiques suisses, lorsque ce sont les frontières nationales qui sont activées (dans les discours sur la globalisation ou sur la présence d'étrangers en Suisse par exemple), parler le suisse allemand, apprendre le suisse allemand, devient même parfois icône de la suissitude.

Ainsi, vivre en Suisse romande en tant que jeune femme alémanique semble d'abord signifier vivre en tant que femme dans les années 1950 à 1990 en Suisse, revêtant le rôle d'épouse et de mère dans une logique genrée. Il est très probable que si ces femmes étaient retournées en Suisse alémanique, elles y auraient construit une vie similaire, mis à part la confrontation à une autre langue. Bien que l'envie de liberté et d'émancipation ait été un des motifs qui a justifié le projet

de migration, la logique de reproduction sociale très genrée n'est que peu thématifiée par les participantes (à l'exception de Daniela). La logique nationale de valorisation du plurilinguisme dispose d'ambassadrices de la cohésion nationale, défendant les intérêts des uns auprès des autres, du fait de leur double appartenance. À un niveau individuel, les expériences de vie et la compréhension élaborée au fil des années de l'instrumentalisation des discours sur les langues au profit de logiques politiques et économiques semblent conférer des explications et de la distance face aux remarques parfois hostiles à l'égard de l'une de leurs appartenances.

## **7. Discussion et conclusion : mobilité des corps et stabilité de l'organisation sociale et nationale**

Dans cette recherche, je me suis intéressée à la façon dont les idéologies langagières liées à la pratique du *Welschlandaufenthalt*, le séjour en Suisse romande, contribuent à la différenciation et à la hiérarchisation sociale d'une part, et d'autre part, sont mobilisées a posteriori, dans des entretiens de recherche et des focus groups, pour justifier des parcours individuels et leur donner sens.

En prenant appui sur ce phénomène d'une migration intranationale, je montre la manière dont le déplacement des corps dans l'espace, et dans cette étude, des corps féminins, permet au travers des idéologies langagières, à la fois de répondre au désir de mobilité géographique et sociale des femmes interviewées, et en même temps, d'assurer la stabilité d'un ordre national et social établi. Le langage apparaît ici comme objet de discours communs et de pratiques collectives qui justifie un ordre établi et comme moyen réflexif qui autorise le positionnement personnel par rapport à des discours et des pratiques. La dialectique entre logiques collectives et parcours individuels accompagne ma réflexion tout au long de ce travail de recherche ancré en sociolinguistique et en logopédie. Au-delà des frontières disciplinaires, cette recherche a montré la force des logiques collectives et la capacité des individus à se mouvoir à l'intérieur d'un système donné, à se sentir mobiles et dotés d'une capacité d'action.

Je commencerai par discuter mes choix méthodologiques en lien avec le concept des idéologies langagières. J'aborderai ensuite successivement les liens entre langues et ordre national, puis entre langues et ordre social et discuterai le rôle des idéologies langagières dans le maintien ou la contestation de ces ordres. Je poursuivrai par une réflexion sur les apports de cette étude sur les mobilités actuelles et ce notamment pour la logopédie. En guise de conclusion, je terminerai par les apports scientifiques et personnels, en lien avec les éléments avancés en introduction.

## 7.1 Méthodologie et idéologies langagières

J'ai exposé, dans le chapitre sur la méthodologie, les raisons qui m'ont conduite à mener des entretiens de recherche et des focus groups tout en me basant sur la notion d'idéologie langagière. Cette notion, issue de l'anthropologie linguistique nord-américaine, implique traditionnellement une prise en compte des discours d'autorité institutionnelle et donc une recherche de ces discours par de l'observation ou encore de l'analyse des discours dans les archives institutionnelles. C'est mon ancrage interdisciplinaire en sociolinguistique européenne et en logopédie qui m'a poussée à travailler uniquement sur des données obtenues lors d'entretiens et de focus groups. Les entretiens ont montré une très forte convergence entre eux, convergence que les focus groups ont largement confirmée. Ainsi les discours sur les langues évoqués lors des entretiens ont été très peu remis en cause lors des discussions de groupe. Ils ont au contraire été très appuyés. Selon les dires de Kitzinger (1995), le groupe pourrait conférer davantage de sécurité aux interlocutrices qui dès lors émettraient plus facilement des avis critiques. Je n'ai pas observé ce phénomène lors des discussions de groupe, par ailleurs empruntées d'une atmosphère très sympathique. Je fais l'hypothèse que les interlocutrices étaient déjà très à l'aise durant les entretiens individuels. Une deuxième hypothèse pourrait être liée à la nature même des idéologies langagières. Comme le dit Woolard (2016, p. 16), « ces idéologies peuvent si complètement saturer la conscience, qu'elles deviennent doxiques, hégémoniques, non reconnues et le plus important non affirmées explicitement, auquel cas elles sont identifiables uniquement dans ce qui n'est pas dit » (traduction personnelle). Le fait qu'il n'y ait pas davantage de discussions, d'avis contraires exprimés, lors des focus groups pourrait attester de cet aspect hégémonique. Je retrouve notamment cet élément, en lien avec une idéologie langagière d'authenticité, par rapport à la valeur conférée au dialecte suisse allemand dans l'identité suisse. Cette idéologie, énoncée dans les entretiens et dans les focus groups, rencontre une large approbation. L'apport du focus group par rapport aux entretiens réside alors non dans l'identification d'un nouveau discours, mais dans le constat de l'immédiateté du consensus au sujet de ce discours.

On peut se questionner sur la nécessité d'avoir conduit dix-neuf entretiens et faire l'hypothèse que le degré de saturation, dont parle Bertaux (2005) au sujet de la répétition de contenu attendue à partir d'un certain nombre d'entretiens, a probablement été atteint avant le dix-neuvième entretien. J'ai procédé en deux temps très distincts, ne menant l'analyse systématique de contenu qu'une fois tous les entretiens terminés. Une progression parallèle entre les

rencontres avec les participantes et l'analyse m'aurait peut-être amenée à identifier plus rapidement cette saturation. Toutefois, l'avantage d'avoir distingué ces deux étapes consiste en une plus grande cohérence dans ma façon de mener les entretiens. J'ai un peu réorienté mon canevas d'entretien après les deux premiers entretiens, mais celui-ci n'a plus vraiment varié par la suite, ce qui donne d'autant plus de poids à la similitude des discours. Si j'avais été en possession d'éléments d'analyse, je fais l'hypothèse que j'aurais tenté de les vérifier au cours des entretiens. Toutefois, en menant moins d'entretiens, j'aurais pu investir du temps dans du travail d'archives (dans des écoles ou encore dans des agences de placement par exemple).

L'adéquation de la méthodologie choisie a également été confirmée par l'apport de l'entretien pour les participantes. À titre individuel, nommer certaines de ces idéologies et se positionner par rapport à elles dans le cadre d'un entretien de recherche permet aux participantes d'être actrices de leur trajectoire, de porter un regard sur les choix et les décisions faites, de créer, par le récit, leur propre histoire. Par conséquent, cette méthodologie de recherche permet pour les participantes d'approfondir et de construire la compréhension de leurs choix linguistiques au fil du questionnement proposé. L'entretien, comme espace de parole facilite ainsi la réappropriation de sa propre histoire. Comme mentionné en introduction, c'est un des rôles de la ou du logopédiste d'accompagner la mise en mots du rapport aux langues. L'intérêt avec lequel les participantes ont répondu à l'annonce (chapitre 3) et leur investissement dans les discussions s'explique peut-être également par cette occasion de contribuer à donner sens, à l'aide d'une étude académique, à leur vécu de femme suisse alémanique en Suisse romande. Selon la terminologie de Métraux (2004), participer à cette étude peut être vu comme une façon de se positionner comme une personne qui vit dans ce monde (la Suisse romande) et qui en est. D'un point de vue éthique, le fait que la participation à cette recherche puisse également être bénéfique pour les participantes me paraît primordial en tant que chercheuse.

## **7.2 Langues et ordre national**

La Suisse se définit comme un pays multilingue, composé de différentes régions linguistiques. Dans sa Constitution, le plurilinguisme individuel et les échanges entre régions linguistiques sont encouragés (voir sous-chapitre 2.4.1). Le multilinguisme du pays est toutefois basé sur des régions fortement monolingues et les frontières entre ces régions font partie de l'organisation nationale et symbolique, de la Suisse. Pour rappel, ces frontières n'ont pas de réalité administrative, mais au travers de processus tels que l'icônisation et l'effacement (Irvine et Gal,

2000), les discours sur les langues actualisent ou effacent des frontières entre des groupes linguistiques (les Suisses allemands et les Suisses romands) ou par exemple entre des citoyens de divers pays (« nous les Suisses »). Ainsi, dans le processus d'icônisation, le fait de parler le suisse allemand implique d'être suisse allemand. Le processus d'icônisation renforce une idéologie langagière d'authenticité qui soutient qu'« une variété de langue est enracinée et exprime directement l'essence d'une communauté ou d'un locuteur<sup>105</sup> » (traduction personnelle) (Woolard, 2016, p. 7). Or, être reconnu comme personne suisse alémanique en Suisse romande dans les années 1950 à 1990 n'est pas une caractéristique désirable, selon les dires des participantes. Blanchet (2016) a introduit le terme de glottophobie pour identifier la discrimination d'une langue par l'attribution d'une valeur négative. C'est probablement une des raisons qui pousse ces femmes à cacher leur appartenance alémanique en Suisse romande. Cette invisibilisation du suisse allemand contribue en retour à la création de l'homogénéité linguistique du territoire francophone et contribue ainsi la reproduction de l'ordre national établi.

En parallèle, parler plusieurs langues nationales est considéré comme très valorisé sur le marché linguistique suisse, dont l'économie locale nécessite souvent des compétences dans plus d'une langue nationale. L'essentialisation liée à une logique langagière d'authenticité remet toutefois en cause la possibilité de pouvoir appartenir à deux communautés simultanément. Or, en tant que femmes suisses alémaniques, et surtout dès le moment où elles s'installent en Suisse romande, les femmes interviewées participent à la vie sociale en Suisse romande et en partie en Suisse alémanique et ce au moyen du français et du suisse allemand et parfois encore d'autres langues. Elles se trouvent ainsi parfois confrontées à des appartenances exclusives et à des idéologies contradictoires de plurilinguisme national et de monolinguisme régional.

Il peut paraître surprenant que dans un pays qui se définit comme multilingue, le bilinguisme individuel avec plusieurs langues nationales soit difficile à revendiquer. Le rapport de force politique entre la Suisse alémanique et la Suisse romande peut toutefois l'expliquer en partie : les personnes qui indiquent l'allemand ou le suisse allemand comme langue principale représentent 66% de la population en 1970 et 62% en 2018<sup>106</sup>. Actuellement, les territoires

---

<sup>105</sup> « (...) an ideology of authenticity, which holds that a language variety is rooted in and directly expresses the essential nature of a community or a speaker (...) » (Woolard, 2016, p. 7).

<sup>106</sup> Site de l'OFS, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>, consulté le 16 juin 2020.

linguistiques sont moins homogènes et le nombre de langues différentes en présence a augmenté (voir sous-chapitre 2.4.1). Je soutiens que cette diversité confère au suisse allemand un caractère « local » et donc une certaine valorisation face à la globalisation de la société. Comme le propose Jaffe (2008, p. 518), je m'interroge ce faisant sur « comment, dans des circonstances spécifiques, des idéologies linguistiques circulent dans une société, devenant soit hégémoniques, soit contestées ou modifiées. » Ainsi, pour être comprises et pour comprendre leur éventuelle évolution, les idéologies des langues, du langage et de la communication doivent être analysées en lien avec des relations de pouvoir. Si dans les années 1950 à 1990 la menace politique, économique ou identitaire, aux yeux des Suisses romands, provient de la Suisse alémanique, certains discours, et notamment la valorisation actuelle du suisse allemand dans une logique de mise en valeur du patrimoine suisse authentique, pourraient laisser à penser que la menace est aujourd'hui davantage vécue comme venant de l'extérieur de la Suisse. C'est ainsi la frontière nationale qui est activée et non la frontière entre les régions linguistiques. C'est ici une explication de la valorisation actuelle du dialecte suisse allemand. Cette valorisation n'exclut pas, en parallèle et en fonction des thématiques, la réactivation des frontières entre les régions linguistiques.

C'est donc bien la valorisation d'une langue et non la langue elle-même qui crée, renforce ou efface une frontière. La même langue peut être valorisée ou dévalorisée selon la logique de différenciation privilégiée dans une situation donnée (différences entre des groupes sociaux, différences entre des citoyens d'un pays et d'un autre, différences à l'intérieur d'une famille).

L'ordre national est ainsi maintenu par le séjour linguistique de jeunes Suisses alémaniques en Suisse romande. De plus, ce séjour donne corps aux discours qui valorisent les échanges culturels. Ceux-ci sont ensuite repris et défendus également par les jeunes femmes qui ont entrepris ce séjour.

### **7.3 Langues et ordre social**

L'organisation patriarcale de la société, qui se définit par une domination masculine et qui prédomine légalement en Suisse jusqu'en 1985 (et au-delà d'un point de vue social), est relevée à diverses reprises par les femmes interviewées, mais elle n'est pas explicitement mise en lien avec les idéologies langagières qui motivent le séjour linguistique. Une analyse de ces idéologies aux trois temps de la migration confirme toutefois que celles-ci renforcent l'ordre

patriarcal établi. Même si le désir d'émancipation et de liberté constitue l'une des raisons qui motive la migration, une fois établies en Suisse romande, ces femmes semblent reproduire le modèle familial bourgeois traditionnel, majoritaire à l'époque.

Paradoxalement, ce déplacement, cette mobilité des femmes d'une région linguistique à une autre assure une certaine immobilité et stabilité de l'organisation sociale. Elles assurent l'ordre national en se déplaçant et en effaçant leur appartenance alémanique « par politesse », puis, conformément au modèle social attendu, elles renforcent l'ordre patriarcal, élèvent leurs enfants en interrompant ou arrêtant leur activité professionnelle. Si ces femmes avaient pu décider de poursuivre des études en Suisse alémanique pour apprendre le français ou d'entreprendre d'autres études (comme certaines l'ont souhaité), l'ordre social aurait peut-être été davantage modifié. La mobilité géographique offre à ces femmes une plus grande liberté par l'éloignement physique de leur environnement social. À long terme toutefois, on peut penser que l'immobilité géographique accompagnée de réelles possibilités de formation aurait peut-être conféré davantage de mobilité sociale. Je n'ai pas thématiqué dans cette recherche des pratiques langagières qui seraient propres à un genre en particulier. Les femmes de mon étude semblent toutefois adopter dans certaines situations des comportements conformes à des normes sexuées, telles que être polies et silencieuses (Bailly, 2009). Réalisatrice de documentaires, Gay (2017) parle de « politique de respectabilité », où il s'agit, pour les acteurs et actrices en position inférieure dans la hiérarchie sociale, de se comporter parfaitement afin d'être reconnus. En tant que femme et suisse alémanique en Suisse romande, les femmes interviewées montrent une grande volonté d'assimilation et celle-ci semble nécessaire à l'appartenance en tant que membre légitime du groupe des Suisses romands.

En tant que mères, et ce d'autant plus dans un système où elles sont très majoritairement en charge de l'éducation des enfants, les femmes jouent un rôle dans la reproduction d'un groupe et plus largement d'une nation, comme l'ont montré McLaughlin et Heller (2011). Ordre national et patriarcal vont ici de pair et justifient la mobilité des femmes vers la Suisse romande.

Or qu'en est-il des hommes ? Ceux-ci apparaissent dans les discours des participantes lorsqu'elles parlent d'un projet partagé avec leur conjoint, ou des séjours effectués par les pères

ou des frères ou encore des discours sur la transmission du suisse allemand au sein des familles. Il manque toutefois leur parole directe et leur interprétation des discours en circulation. Quelles sont les mobilités sociales ou géographiques possibles pour les hommes ? Étudier ces discours-là permettrait probablement de mieux saisir les interrelations et les hiérarchies entre les logiques politiques, économiques et sociales précitées.

## **7.4 Langues et mobilités actuelles**

Actuellement, aux dires des participantes, le séjour en Suisse romande semble moins populaire. Je soutiens le fait que les conditions qui permettaient et justifiaient un tel projet ne sont actuellement plus réunies. Le français est enseigné dès l'école primaire à toutes et tous les élèves scolarisé·e·s et ne constitue plus l'emblème de prestige de certaines filières qui mènent aux études supérieures. Ainsi la formation est octroyée à tous les élèves. Les structures de formation ont également évolué et il n'existe plus des cohortes entières de jeunes gens en attente de leur début de formation. Les formations professionnelles suivent directement l'école obligatoire. Enfin, si des inégalités de genre subsistent en Suisse notamment en matière de salaire, l'égalité est atteinte pour les niveaux de formation. Des différences importantes subsistent dans la répartition selon les filières, mais les jeunes femmes sont aussi nombreuses que les jeunes hommes à obtenir une maturité par exemple, même s'il existe d'importantes disparités sociogéographiques (Bühler et al., 2002; CSRE, 2018). Il serait intéressant d'étudier les raisons qui motivent actuellement des séjours linguistiques et à qui ceux-ci sont bénéfiques. Certaines raisons sont probablement similaires à celles relevées dans cette recherche : la valeur supposée de la langue cible, la nécessité de combler un temps d'attente ou d'incertitude, la volonté de prendre un peu d'autonomie par rapport à sa famille, ... Tout comme dans le séjour étudié, ces motivations personnelles répondent très probablement à des intérêts collectifs (apprentissage de l'anglais dans un monde globalisé, main-d'œuvre bon marché dans des séjours qui échangent le travail bénévole contre l'immersion langagière, etc.).

Le fait de m'intéresser aux points de vue des participantes permet de dégager une vue de l'intérieur sur les pratiques d'apprentissage et de transmission, telles qu'elles ont été vécues et reconstruites, dans cette situation de recherche donnée. Les vécus de ces femmes non francophones et suisses permettent d'interroger les vécus de personnes non francophones et étrangères devant s'installer en Suisse romande. Les participantes à cette étude relèvent de nombreuses fois la part sociale conséquente de l'apprentissage. Apprendre permet d'appartenir

à un groupe, mais appartenir à un groupe permet d'apprendre. Ainsi, la socialisation langagière se fait particulièrement aisément au travail. Vasseur (2004, p.111) affirme que « la présence de l'autre cadre l'appropriation et c'est dans le dialogue avec l'autre que s'élaborent les nouveaux moyens de dire, d'échanger et de construire un discours avec l'autre ». Dans le cadre du travail, le soutien des collègues facilite les progrès. Pour ces femmes suisses, la participation à la vie sociale, l'intégration en Suisse romande, se fait principalement par le travail et ce même au début, indépendamment du niveau de langue en français.

Cette analyse des enjeux liés à une migration de citoyennes suisses à l'intérieur même de la Suisse permet un regard critique sur les exigences linguistiques imposées aux candidat·e·s à la nationalité suisse, en guise de preuve d'intégration. La participation est nécessaire à l'apprentissage de la langue. Cet apprentissage dépend largement du positionnement social de l'apprenant·e ; cette étude a montré que toutes les participantes ne sont pas égales face aux possibilités d'acquérir le français. Poser la maîtrise de la langue comme condition de participation exclut les personnes qui socialement ne bénéficient pas des conditions facilitant cet apprentissage.

La notion de désirabilité d'une langue et l'influence de cette désirabilité sur la transmission aux enfants mérite également d'être discutée au vu des propos des participantes. Transmettre le suisse allemand, tour à tour valorisé ou dévalorisé, mais dont le standard bénéficie d'une valorisation scolaire importante, ne va pas de soi, même lorsqu'un désir de transmission est présent. Les discours sur la transmission illustrent les tensions qui traversent cette pratique. En tant qu'actrices de la socialisation langagière des enfants, les femmes se trouvent au carrefour d'attentes parfois contradictoires entre la socialisation dans la famille nucléaire, la socialisation dans la famille élargie et la socialisation dans l'environnement social plus large (quartier, école, ...). De plus, soucieuses et soucieux du développement harmonieux de leurs enfants, les parents sont particulièrement sensibles aux discours (scientifiques, pédagogiques, etc.) qui parfois encore considèrent le bilinguisme comme nocif. Dès la scolarisation, les enfants se retrouvent eux-mêmes directement confrontés à l'exclusion qui peut être opérée sur la base de la langue et des discours de *valuation* des langues. Il n'est pas rare qu'ils décident alors de ne plus parler le suisse allemand. Ces observations portées sur la transmission d'un dialecte d'une langue nationale, avec pour la plupart de ces femmes un réseau familial peu éloigné et soutenant, peuvent permettre de mieux comprendre les difficultés rencontrées par des parents locuteurs et locutrices de langues peu connues ou très minoritaires. La transmission d'une

langue et l'éducation bilingue des enfants semblent donc dépendre d'un nombre important de discours qui s'actualisent de façon spécifique dans une famille donnée. Pour la logopédie, cela soutient une pratique clinique thérapeutique fondée sur la création d'un discours commun autour d'une problématique et non de conseils à donner d'un expert à des novices. L'analyse des pratiques, telles qu'elles sont racontées par ces femmes dans les entretiens, montre la force des discours collectifs, des logiques de pouvoir à l'intérieur de groupes donnés, face à un désir individuel ou de couple de transmission d'une langue. Il semble donc que ce sont bien ces discours qui doivent être mis à jour dans le cadre d'un entretien logopédique si l'on souhaite mieux accompagner les familles dans leurs choix de transmission ou non d'une langue.

## 7.5 Pour conclure

Cette étude a montré que le succès du *Welschlandaufenthalt* s'explique par une convergence d'intérêts que ce séjour permet de maintenir. Les jeunes femmes voient en ce séjour la possibilité de se former en apprenant une langue et l'espoir de goûter à davantage de liberté en s'éloignant de chez elles. La Suisse, pays multilingue qui célèbre sa diversité linguistique tout en maintenant des territoires fortement homogènes linguistiquement, dispose ou devrait-on dire, disposait, avec ces jeunes femmes qui se rendent en Suisse romande, d'ambassadrices invisibles de la cohésion nationale. Ancrées dans les deux communautés linguistiques, elles créent des ponts entre les régions et contribuent ainsi à l'intercompréhension des personnes en commençant par leurs familles respectives. L'économie florissante des Trente Glorieuses recherche de la main d'œuvre et la trouve en partie auprès de ces femmes qui de plus disposent de compétences linguistiques utiles dans les échanges avec la partie majoritaire de la Suisse, la partie germanophone. Par ailleurs, lorsqu'elles partent très jeunes et parfois pas encore formées, le travail de ces jeunes femmes est peu rémunéré bien qu'intense. Enfin, l'organisation sociale, patriarcale, de la société suisse ne se voit nullement mise en danger par cette migration. Ce séjour permet de maintenir une hiérarchisation des genres et finalement une reproduction du modèle social dominant de l'époque, tout en mettant l'accent sur l'apport, pour ces femmes, d'un tel séjour.

Les apports de cette recherche sont tant scientifiques que personnels. La constance des traces des discours collectifs dans les entretiens et les focus groups renforce la pertinence de l'utilisation de cette méthodologie en sociolinguistique, même critique. Étudier les idéologies langagières en lien avec le *Welschlandaufenthalt* a effectivement permis de mieux comprendre

la complexité et l'intrication des idéologies langagières pour créer de la différenciation sociale. Le langage et les discours sur les langues constituent donc bien une puissante porte d'entrée à la compréhension de la société. Le champ de la logopédie se voit lui aussi renforcé par cette étude. En tant que pratique professionnelle, la logopédie est située dans un temps donné et un espace institutionnel et social défini. Rendre visible la complexité des enjeux sous-jacents aux discours sur les langues dans une pratique d'apprentissage telle que le *Welschlandaufenthalt* rappelle la vigilance nécessaire aux professionnel·le·s et aux chercheurs et chercheuses face aux discours en circulation sur les langues. Les participantes, parfois peu à l'aise en français à leur arrivée en Suisse romande, mais néanmoins citoyennes du même pays, font état de leurs expériences sur l'apprentissage et la transmission des langues et de leurs expériences de participation sociale, d'inclusion ou d'exclusion dans des groupes donnés. Les logopédistes sont régulièrement confronté·e·s à des personnes issues de la migration et parfois en situation de vulnérabilité sociale. Cette étude rappelle la nécessité de tenter d'approcher pour chaque situation, la complexité des liens toujours situés entre individu, société et langage. La prise de conscience de son propre positionnement social, en tant que logopédiste, homme ou femme, inséré dans tel ou tel groupe, en constitue une première étape.

Un dernier mot sur l'apport de cette étude pour ses actrices, les participantes et moi-même. Les participantes ont montré un grand intérêt à partager leurs expériences, entre elles et avec moi. Sans leurs propos, cette étude n'aurait pas eu lieu et je les en remercie sincèrement. J'espère avoir pu leur offrir en retour un espace de parole, un questionnement critique et des échanges constructifs sur les discours liés à leurs parcours. J'espère également avoir pu rendre un peu plus visibles ces parcours de femmes, très investies dans la société. À titre personnel, il me tenait à cœur de mieux comprendre une double intuition énoncée en introduction. Ce travail, par la recherche théorique qu'il a nécessitée, ainsi que par ses résultats, me permet à moi aussi, de comprendre mes premières observations de jugements discriminants évoqués comme des évidences et de comprendre également leur évolution. Plus largement, cette compréhension m'a permis de mieux prendre conscience du tissu social dans lequel je suis insérée avec mes multiples appartenances et ainsi, par l'explicitation de cette prise de conscience, de me réapproprier davantage de liberté en tant qu'individu.

## 8. Références bibliographiques

- Alber, J.-L. (2002). Le concept anthropologique de « culture »: quelques repères et mises au point. *Terra Cognita*, 1, 34-40. Retrieved from <http://www.terra-cognita.ch/1/alber.pdf>
- BAAL (2006). *Recommendation on good practice in applied linguistics*. York: British Association of Applied Linguistics.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1991). *Langages et communications sociales*. Paris: Les Éditions Didier.
- Bailat, S. (2017). *La maîtrise de la langue d'accueil : une condition à une intégration "réussie". Analyse des textes de lois suisses de 2000 à aujourd'hui*. Poster présenté à la Journée de la recherche de la Faculté des Sciences sociales et politiques, Lausanne.
- Bailly, S. (2009). La différence sexuelle dans la langue : imaginaire ou vérité ? In L. Guittienne & M. Prost (Eds.), *Homme-Femme : de quel sexe êtes-vous ?* (pp. 99-109). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Barrelet, J.-M. (2011). *Histoire du canton de Neuchâtel, vol. 3: La création d'une république de la révolution de 1848 à nos jours*. Neuchâtel: Alphil Éditions, Presses Universitaires Suisses.
- Bauman, R. et Briggs, C. (2003). *Voices of Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berrendonner, A. (1982). *L'éternel grammarien: étude du discours normatif*. Berne: Peter Lang.
- Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. In D. Desmarais & P. Grell (Eds.), *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types* (pp. 21-34). Montréal: Les Éditions Saint-Martin.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes* (2ème édition ed.). Malakoff: Armand Colin.
- Berthele, R. (2004). Vor lauter linguisten die Sprache nicht mehr sehen - diglossie und ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In H. Christen (Ed.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (pp. 111-136). Wien: Edition Praesens.
- Berthele, R. et Desgrippes, M. (2017). À quoi (bon) cantonner les dialectes? *Revue transatlantique d'études suisses*, 6/7, 23-37.
- Billiez, J. et Lambert, P. (2005). Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In C. Van den Avenne (Ed.), *Mobilités et contacts de langues* (pp. 15-33). Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Éditions Textuel.
- Blattmann, L. (2010). *Rôle des sexes*. Dictionnaire Historique de la Suisse. page consultée: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/015988/2011-03-24/>
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439-459.
- Boudreau, A. (2016). *A l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris: Classiques Garnier.
- Boudreau, A., Dubois, L. et D'Entremont, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. In P. Dalley & S. Roy (Eds.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp. 145-176). Ottawa: Presses universitaires de l'Ottawa.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boutet, J. et Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique: pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 3, 305-318.
- Boyer, H. (2019). Nationalisme linguistique et représentations sociolinguistiques en débat. La sociolinguistique catalane face à la perspective indépendantiste. In M. Dubois, A. Kamber, & M. Matthey (Eds.), *L'image des langues. Vingt ans après* (Vol. 45, pp. 93-102). Louvain-La-Neuve: EME Éditions.
- Bradley, S. (2014, 3.1.2018). *Swissinfo*. 11.12.2014. page consultée: [https://www.swissinfo.ch/fre/-big-brother-\\_la-suisse-se-souvient-du-scandale-des-fiches/41157092#comments](https://www.swissinfo.ch/fre/-big-brother-_la-suisse-se-souvient-du-scandale-des-fiches/41157092#comments)
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Büchi, C. (2015). *Mariage de raison: Romands et Alémaniques: une histoire suisse*. Carouge-Genève: Éditions Zoé.
- Bühler, E., Brun, C., Steinmann, M. et Brulhardt, M.-C. (2002). *Atlas suisse des femmes et de l'égalité*. Zurich: Seismo.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. London: Routledge.
- Candea, M., Planchenault, G. et Trimaille, C. (2019). Avant -propos et présentation du numéro: l'accent qu'on a, l'accent qu'on nous donne, l'accent qu'on est. *Glottopol*, 31, 2-9.
- Candea, M. et Véron, L. (2019). *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris: Éditions La Découverte.
- Canguilhem, G. (1977). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Paris: Vrin.
- Canut, C. et Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 2, 5-12.
- Canut, C. et Him-Aquilli, M. (2018). Le langage comme pratique. In C. Canut, F. Danos, M. Him-Aquilli, & C. Panis (Eds.), *Le langage, une pratique sociale* (pp. 21-64). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Caspar, P. (1998). Les changes linguistiques en Suisse, XVIIe-XIXe siècles. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 21, 111-129.
- CDIP. (2017). *Recommandations relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais) à l'école obligatoire*. Zurich: Conférence des Directeurs d'Instruction Publique.
- Church, C. H. et Head, R. C. (2013). *A concise history of Switzerland*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, M. (2002). *Fashioning masculinity: National identity and language in the eighteenth century*. New York: Routledge.
- Coray, R. et Bartels, L. (2017). *Suisse allemand et allemand standard en Suisse*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques » ? *Langage et société*, 2, 111-127.
- Costa, J., Lambert, P. et Trimaille, C. (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en question. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 247-266.
- Cotelli Kureth, S. (2015). *Question jurassienne et idéologies langagières. Langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes des minorités francophones (1959-1978)*. Neuchâtel: Alphil Éditions, Presses Universitaires Suisses.
- CSRE. (2018). *L'éducation en Suisse. Rapport*. Aarau: Centre Suisse pour la coordination de la Recherche en Éducation.

- D'Amato, G. (2008). Une revue historique et sociologique des migrations en Suisse. *Annuaire suisse de politique de développement*, 27(2), 169-187.
- de Blic, D. et Lazarus, J. (2007). L'argent, le domestique et l'intime. In D. de Blic & J. Lazarus (Eds.), *Sociologie de l'argent* (pp. 71-89). Paris: Éditions La Découverte.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (2004). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. (pp. 79-93). Paris: Éditions Didier.
- de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140, 38-67.
- de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 38, 25-48.
- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42(2), 115-134.
- de Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant: description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Degen, B. (2002). *Assurance chômage*. Dictionnaire Historique de la Suisse. page consultée: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16613.php>
- Degen, B. (2011). *Politique conjoncturelle*. Dictionnaire Historique de la Suisse. page consultée: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F13918.php>
- Del Percio, A. (2016). Branding the nation: Swiss multilingualism and the promotional capitalization on national history under late capitalism. *Pragmatics and Society*, 7(1), 82-103.
- del Valle, J. (2013). Language, politics and history: an introductory essay. In J. del Valle (Ed.), *A political history of Spanish: The making of a language* (pp. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- del Valle, J. (2015). Ways of seeing language in nineteenth-century Galicia, Spain. In A. Havinga & N. Langer (Eds.), *Invisible Languages in the Nineteenth Century* (pp. 281-298). Oxford: Peter Lang.
- Deprez, C. (1995). Politique linguistique familiale: le rôle des femmes. In C. Juillard & L.-J. Calvet (Eds.), *Politiques linguistiques, mythes et réalités. Actes des premières Journées scientifiques du réseau « Sociolinguistique et dynamique des langues »* (pp. 16-18). Dakar: AUF.
- Deprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 39-52.
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A. et Thébaud, F. (2010). *La place des femmes dans l'histoire: une histoire mixte*. Paris: Belin.
- Dirlewanger, D. et Jost, H. U. (2010). *Tell me: la Suisse racontée autrement*: Université de Lausanne, Institut des sciences sociales.
- Dlaske, K. (2016). Shaping subjects of globalisation: At the intersection of voluntourism and the new economy. *Multilingua*, 35(4), 415-440.
- Dollaghan, C. A. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Du Bois, P. (1999). *Alémaniques et Romands entre unité et discorde*. Lausanne: Éditions Favre.
- Duchêne, A. (2016). Investissement langagier et économie politique. *Langage et société*, 3, 73-96.

- Duchêne, A. (2017). Sciences sociales et sociolinguistique: disciplines, alternatives, conversations et critiques. *Langage et société*, 2, 43-58.
- Duchêne, A. et Del Percio, A. (2014). Economic Capitalization of Linguistic Diversity: Swiss Multilingualism as a National Profit? In J. W. Unger, M. Krzyzanowski, & R. Wodak (Eds.), *Multilingual encounters in europe's institutional spaces* (pp. 75-101). New York: Bloomsbury.
- Duchêne, A. et Heller, M. (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit* (Vol. 1). New York: Routledge.
- Duchêne, A., Humbert, P. et Coray, R. (2018). How to ask questions on language ? Ideological struggles in the making of a state survey. *Special Issue of The international Journal of the Sociology of Language*, 252, 45-72.
- Duchêne, A. et Humbert, P. N. (2018). Surveying languages: the art of governing speakers with numbers. *Special Issue of The international Journal of the Sociology of Language*, 252, 1-20.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Durieux, N., Pasleau, F. et Maillart, C. (2012). Sensibilisation à l'Evidence-Based Practice en logopédie. *Cahiers de l'ASELF*, 1, 7-15.
- Elejabarrieta, F. (1996). Le concept de représentation sociale. *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, 2, 137-150.
- Elmiger, D. (2017). *Y a-t-il une «guerre des langues» en Suisse? La politique des langues en Suisse et l'enseignement des langues à l'école obligatoire*. Conférence Université du 3ème âge, Neuchâtel.
- Elmiger, D. et Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Falcon, J. et Joye, D. (2015). Formation et mobilité sociale en Suisse: regards sur cinquante ans d'inégalités. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds.), *Les inégalités scolaires en Suisse* (pp. 201-224). Berne: Peter Lang.
- Favell, A. (2015). Les métamorphoses de l'intégration. *Idées économiques et sociales*, 1, 30-35.
- Felouzis, G. et Goastellec, G. (2015). Les politiques scolaires à l'épreuve de la sociologie de l'éducation. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds.), *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives* (pp. 225-267). Berne: Peter Lang.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340. doi:10.1080/00437956.1959.11659702
- Fernandez Vavrik, G. (2018). La frontière d'étrangéité. Une étude sur la catégorisation associée à l'origine. In M. Auzanneau & L. Greco (Eds.), *Dessiner les frontières* (pp. 99-116). Lyon: ENS éditions.
- Flubacher, M.-C. (2013). Language(s) as the key to integration? The ideological role of diglossia in the German-speaking region of Switzerland. In E. Barát, P. Studer, & J. Nekvapil (Eds.), *Ideological conceptualizations of language. Discourses of linguistic diversity* (pp. 171-192). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Forster, S. (2005). Histoire et politique du plurilinguisme. In D. Elmiger & S. Forster (Eds.), *La Suisse face à ses langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Freire, K. et Freymond, C. (2016). *Portrait de la Suisse. Résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Gal, S. et Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social research*, 62(4), 967-1001.
- Gasquet-Cyrus, M. (2012). La discrimination à l'accent en France: idéologies, discours et pratiques. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 227-245.

- Gay, A. (2017). Ouvrir la voix, documentaire. Bras de Fer Production et Distribution.
- Ghimenton, A. (2010). Analyse d'interactions familiales entre trois générations dans la région italienne de Vénétie: réflexions sur les voies de la transmission des langues minorées. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 52, 109-124.
- Giudici, A. et Grizelj, S. (2014). Vom Berufs- und Elitewissen zum Garant des nationalen Zusammenhalts. Die Fremdsprachen in den Lehrplänen der Schweizer Volksschulen seit 1830. *Babylonia*, 3, 62-67.
- Goehner, A., Guye, F. et Baud, O. (1984). *Les jeunes filles suisses-allemandes. Elles sont bien bonnes, nos « Trudis » !* Genève: Les Éditions Institut d'Études Sociales.
- Gonik, V. (2017). Soumises et exclues du travail salarié. *Quotidien Le Courrier* (29 octobre).
- Gosteli, M. (2000). *Histoire oubliée: chronique illustrée du mouvement féministe 1914-1963*. Berne: Stämpfli Verlag AG.
- Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 231-246.
- Grin, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*, 16(3), 55-74.
- Grin, F. (2015). La valeur des langues dans l'activité professionnelle. *Working Papers P139(FERDI)*.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Gyr, U. (1989). *Welschlandaufenthalte als traditionelle Bildungs-, Erziehungs- und Übergangsmuster*. Zurich: Chronos Verlag.
- Gyr, U. (2013a). Ausserhäusliche Lehrzeit, Spracherziehung und Lebenslauf. In T. Hengartner (Ed.), *Schnittstelle Alltag. Studien zur lebensweltlichen Kulturforschung* (pp. 41-61). Münster: Waxmann.
- Gyr, U. (2013b). Milieuwechsel und Kulturkontakte unter Beschuss. Anmerkungen zur Problematik des Medienbildes vom "Welschlandjahr". In T. Hengartner (Ed.), *Schnittstelle Alltag. Studien zur lebensweltlichen Kulturforschung* (pp. 29-39). Münster: Waxmann.
- Haas, W. (2004). Die Sprachsituation der Schweiz und das Konzept der Diglossie. In H. Christen (Ed.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (pp. 81-110). Wien: Edition Praesens.
- Hambye, P. et Romainville, A.-S. (2015). *Apprentissage du français et Intégration: Des évidences à interroger*. Bruxelles: EME éditions.
- Held, T. et Levy, R. (1975). *Femme, famille et société*. Vevey: Delta.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Heller, M. et Duchêne, A. (2012). Pride and Profit. Changing discourses of Language, Capital and Nation-State. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Heller, M. et Lévy, L. (1994). Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société*, 67(1), 53-88.
- Holenstein, A., Kury, P. et Schulz, K. (2018). *Schweizer Migrationsgeschichte: von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Baden: Hier und Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte.
- Holstein, J. A. et Gubrium, J. F. (2006). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Methods for analyzing text, talk and Interaction*. London: Sage.
- Hymes, D. H. (1981). *Vers la compétence communicative*. Paris: Éditions Hatier.

- Irvine, J. T. et Gal, S. (2000). Regimes of language: Ideologies, politics, and identities. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). Santa Fe: School of American research press.
- Irvine, J. T. et Gal, S. (2009). Language ideology and linguistic differentiation. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 402-434). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jacquemet, M. (1992). "If he speaks Italian it's better": Metapragmatics in Court. *Pragmatics*, 2(2), 111-126.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin VALS-ASLA*, 1, 27-45.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Joyeau, A., Robert-Demontrond, P. et Schmidt, C. (2010). Les récits de vie en Gestion des Ressources Humaines: principes, portée, limites. *Management Avenir*, 4, 14-39.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Malakoff: Armand Colin/Sejer.
- King, K. A., Fogle, L. et Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and linguistics compass*, 2(5), 907-922.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British medical journal*, 311(7000), 299-302.
- Koselleck, R., Hock-Demarle, M.-C. et Hock, J. (1990). *Le Futur Passé, Contribution à la Sémantique des Temps Historiques*. Paris: EHESS.
- Krampl, U., Picco, D. et Thivend, M. (2017). Introduction. Le genre des apprentissages: contraintes et contournements (XVIIIe-XXe siècles). *Genre & Histoire*, 20. Retrieved from <http://journals.openedition.org/genrehistoire/2979>
- Kreis, G. (2013). *Die Geschichte der Schweiz*. Basel, Berlin: Schwabe.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Leopold, T. A., Ratcheva, V. et Zahidi, S. (2017). *The Global Gender Gap report*. Geneva: World Economic Forum.
- Levy, R. (2010). *La structure sociale de la Suisse: radiographie d'une société*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Lindenfeld, J. et Varro, G. (2008). Language maintenance among "fortunate immigrants": The French in the United States and Americans in France. *International Journal of the Sociology of Language*, 189, 115-131.
- Lodge, R. A. (1993). *Le français, histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris: Fayard.
- Lüdi, G. (2007). The Swiss model of plurilingual communication. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive Multilingualism* (pp. 159-178). Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G., Py, B., De Pietro, J.-F., Franceschini, R., Matthey, M. et Oesch-Serra, C. (1995). *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Lüdi, G. et Werlen, I. (2005). *Recensement fédéral de la population 2000: le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Hachette.
- Marty Crettenand, S. (2016). Le rôle de la langue dans le projet de migration et l'installation de jeunes femmes suisses alémaniques vers la Suisse romande. In M. Matthey & A. Millet (Eds.), *Hétérogénéité et changement : perspectives sociolinguistiques. Actes du 2e congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, Grenoble, 10-11 juin 2015* (Vol. 42, pp. 209-216). Louvain-La-Neuve: EME Éditions.

- Marty, S. (2019). *Apprendre le français en tant que femme suisse alémanique : un acte citoyen?* Conférence IVe Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, Université d'Ottawa, 13-16 juin 2019.
- Marty, S. et Zimmermann, M. (2019). Variabilité des discours dans deux traditions de migration interne en Suisse. In M. Dubois, A. Kamber, & M. Matthey (Eds.), *L'image des langues, Vingt ans après* (Vol. 45, pp. 145-164). Louvain-La-Neuve: EME Éditions.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Matthey, M. (2019). La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique. *Insaniyat. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 77/78, 27-40.
- Matthey, M. et Fibbi, R. (2010). La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 52, 1-7.
- McLaughlin, M. et Heller, M. (2011). «Dieu et Patrie»: Idéologies du genre, de la langue et de la nation au Canada francophone. In A. Duchêne & C. Moïse (Eds.), *Langage, genre et sexualité* (pp. 253-274). Cap-Saint-Ignace: Éditions Nota Bene.
- Métraux, J.-C. (2004). *La migration comme métaphore*. Paris: La dispute.
- Meune, M. (2011). Pluralisme identitaire et nation unitaire en Suisse. *Swiss Political Science Review*, 17(3), 308-335. doi:10.1111/j.1662-6370.2011.02022.x
- Molinié, M. (2002). Discontinuité socio-linguistique et cohérence biographique. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 99-113.
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages*, 134, 20-34.
- Monnier, A. (2007). Le baby-boom: suite et fin. *Population et sociétés*(431), 1-4.
- Mühlestein, H. (2009). *Hausfrau, Mutter, Gattin. Geschlechterkonstituierung in Schweizer Ratgeberliteratur, 1945–1970*. Zurich: Chronos.
- Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(04), 412-446.
- Oesch-Serra, C. et Py, B. (1997). Le crépuscule des lieux communs ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 27, 29-49.
- Pandolfi, E. M., Casoni, M. et Bruno, D. (2016). *Le lingue in Svizzera: un primo sguardo ai dati dei Rilevamenti Strutturali 2010-2012*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Piguet, E. (2013). *L'immigration en Suisse. Soixante ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques romandes (3ème édition mise à jour).
- Piller, I. (2002). *Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity* (Vol. 25). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Piller, I. (2011). "I Always Wanted to Marry a Cowboy": Bilingual Couples, Language, and Desire: Ingrid Piller. In T. A. Karis & K. Killian, D. (Eds.), *Intercultural Couples. Exploring diversity in intimate relationships*. (pp. 72-89). New York, London: Routledge.
- Piller, I. et Takahashi, K. (2006). A passion for English: Desire and the language market. *Bilingual Education and Bilingualism*, 56, 59-83.
- Pochon-Berger, E. et Lenz, P. (2014). *Les prérequis linguistiques et l'usage de tests de langue à des fins d'immigration et d'intégration: une synthèse de la littérature académique*. Fribourg: Institut de plurilinguisme.
- Pulinx, R. et Van Avermaet, P. (2017). The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P.

- Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 59-66). On behalf of Council of Europe: De Gruyter Mouton.
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language contact*, 1(1), 93-100.
- Riemann, G. (2003). A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into «Doing Biographical Research». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4(3). doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.3.666>
- Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication: langage et migration*. Paris: Masson.
- Ruanni, T. et Tupas, F. (2003). History, language planners, and strategies of forgetting. The problem of consciousness in the Philippines. *Language Problems & Language Planning*, 27(1), 1-25.
- Rumsey, A. (1990). Wording, meaning, and linguistic ideology. *American anthropologist*, 92(2), 346-361.
- Ruoss, E. (2019). *Schweizerdeutsch und Sprachbewusstsein: Zur Konsolidierung der Deutschschweizer Diglossie im 19. Jahrhundert* (Vol. 316). Berlin: de Gruyter.
- Sacks, H. (1989). Lecture six: The MIR membership categorization device. *Human Studies*, 12, 271-281.
- Sapin, M., Spini, D. et Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge* (Vol. 39). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Schedel, L. (2018). Turning local bilingualism into a touristic experience. *Language Policy*, 17(2), 137-155.
- Schedel, L. (2019). *Le prix de l'immersion. Les apprenant-e-s de l'anglais comme main-d'oeuvre bon marché à Malte*. Conférence IVe Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, Université d'Ottawa, 13-16 juin 2019.
- Schüpbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 15-30.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Skenderovic, D. et Späti, C. (2012). *Les années 68. Une rupture politique et culturelle*. Lausanne: Éditions Antipodes.
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International journal of social research methodology*, 3(2), 103-119.
- Söderström, O., Klauser, F. et Piguet, E. (2012). Dynamics of globalization: mobility, space and regulation. *Geographica Helvetica*, Jg 67(1-2), 43-54.
- Sokolovska, Z. (2016). *Les débats sur les langues dans une Europe en projet. Généalogie discursive, idéologies langagières et constructions (post)nationales au Conseil de l'Europe*. (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg et Université de Fribourg,
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. et Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20). London: Sage Publications.
- Studler, R. (2017). Diglossia and bilingualism: High German in German-speaking Switzerland from a folk linguistic perspective. *Revue transatlantique d'études suisses*, 6/7, 39-57.
- Sutter, E. (2001). *Femmes Pouvoir Histoire. Histoire de l'égalité en Suisse de 1848 à 2000*. (M. Charponnière, Trans.). Berne: Commission fédérale pour les questions féminines CFQF.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès (1840 - 1940)*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Takahashi, K. (2013). *Language learning, gender and desire*. Bristol: Multilingual Matters.

- Terrier, P. (1997). 100 ans d'enseignement du français langue étrangère à l'Université de Neuchâtel (1892-1992). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 20, 127-140.
- Thébaud, F. (2010). La France de 1945 aux années 1960. In G. Dermenjian, I. Jami, A. Rouquier, & F. Thébaud (Eds.), *La place des femmes dans l'histoire: une histoire mixte* (Vol. 8, pp. 387-396). Paris: Belin.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
- Trimaille, C. et Matthey, M. (2013). Catégorisations. In J. Simonin & S. Wharton (Eds.), *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et des concepts*. (pp. 289-315). Lyon: ENS Editions.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. et Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Violette, I. (2015). L'immigration francophone comme marché: luttes et tensions autour de la valeur des langues officielles et du bilinguisme en Acadie, Canada. *Anthropologie et sociétés*, 39(3), 115-133.
- Voerker, E. (2017). „Daher kommt es, dass in Basel jedermann französisch spricht “. Jugendliche Basler innen im Welschland (18. und frühes 19. Jahrhundert). *Genre & Histoire*, 20. doi:<http://journals.openedition.org/genrehistoire/2834>
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.
- Walter, F. (2016). *Histoire de la Suisse*. Neuchâtel: Alphil Éditions, Presses Universitaires Suisses.
- Watts, R. (1999). The ideology of dialect in Switzerland. In J. Blommaert (Ed.), *Language ideological debates* (pp. 67-103). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Weinstock, D. (2000). Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation. In Y. Boisvert, J. Hamel, & M. Molgat (Eds.), *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation* (pp. 16-17). Montréal: Éditions Liber.
- Werlen, I. (2002). Sprachbiographien–Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 57-77.
- Werlen, I. (2004). Zur Sprachsituation der Schweiz mitbesonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. *Bulletin VALS-ASLA*, 79, 1-30.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (Vol. 16, pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, K. A. et Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual review of anthropology*, 23(1), 55-82.
- Yates, L. (2018). Language Learning on-the job. In B. Vine (Ed.), *The Routledge Handbook of language in the workplace* (pp. 425-435). London: Routledge, Taylor and Francis group.
- Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre: Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS éditions.
- Zeiter, A.-C. (2019). À la croisée des trajectoires et de la société: langue et intégration. *Cahiers de linguistique*, 45(1), 51-70.



## **9. Annexes**

## **9.1 Guide : 1er contact téléphonique ou 1ère rencontre**

### **Je me présente en quelques mots**

J'ai 40 ans, 2 enfants, j'habite à Neuchâtel et je travaille à Neuchâtel.

Logopédiste de formation, je travaille actuellement dans la formation de logopédie à l'Université.

Je fais actuellement une thèse de doctorat, une recherche en sociolinguistique et en logopédie.

Intérêt pour ce sujet peu traité (mobilité de la Suisse alémanique vers la Suisse romande).

J'ai grandi en Suisse romande de parents Suisses alémaniques. J'ai parlé le suisse allemand à la maison et j'ai été scolarisée en français (situation similaire mais pas identique à mes interlocutrices). Je suis bilingue.

### **Informations sur le projet :**

Intérêt pour la biographie langagière de ces femmes (comment et quand elles ont appris quelle langue).

Intérêt sur comment elles utilisent leurs langues maintenant et par le passé.

Intérêt pour le changement et explication d'éventuels changements.

### **Explication du cadre**

Thèse de doctorat à l'Université de Neuchâtel et à l'Université de Grenoble.

« Si vous êtes intéressée, nous aurions :

Une 1<sup>ère</sup> rencontre, pour faire connaissance, expliquer le projet, puis vous décideriez si oui ou non vous êtes d'accord de participer. Si oui, on fixerait une deuxième rencontre, durant laquelle, on ferait un entretien qui serait enregistré ».

Après cet entretien et si vous êtes d'accord et intéressée, j'organiserai plus tard, dans 5-6 mois, une rencontre avec plusieurs de ces femmes et je vous demanderai de discuter ensemble de certaines questions en lien avec les langues, le suisse allemand et le français.

Les enregistrements seront anonymisés et bien sûr à tout moment vous pouvez décider que vous ne souhaitez pas /plus participer.

Enregistrement et transcription des entretiens (anonymisation, voir autorisation).

Éventuellement échange en groupe (filmé).

## 9.2 Information écrite sur le cadre de la recherche

Neuchâtel, le 14 juin 2014

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en logopédie et en sociolinguistique, à l'Université de Neuchâtel et de Grenoble, j'étudie le parcours de femmes, qui ont grandi en Suisse alémanique, se sont déplacées vers la Suisse romande en tant que jeune adulte et y habitent actuellement. Je m'intéresse à cette mobilité de la Suisse alémanique vers la Suisse romande du point de vue de ces femmes et de leurs expériences avec leurs langues.

Pour pouvoir approfondir ce sujet, je recherche des femmes de tous âges qui :

- ont fait l'école obligatoire en allemand en Suisse alémanique
- se sont installées en Suisse romande en tant que jeune adulte (entre 18 et 30 ans)
- habitent la région/le canton de Neuchâtel
- seraient d'accord de me consacrer du temps pour participer à un entretien de recherche sur leurs langues et leurs expériences en lien avec leurs langues.

L'entretien peut se dérouler en français ou en suisse allemand.

Êtes-vous l'une de ces femmes ? Ou connaissez-vous une femme qui répondrait à ces critères et qui serait intéressée, disponible pour participer à un entretien (environ une heure 30) et éventuellement plus tard à un échange avec d'autres femmes (également environ une heure 30). Si oui et afin de vous donner davantage d'informations, vous pouvez me contacter soit par mail ([simone.marty@unine.ch](mailto:simone.marty@unine.ch)), soit par téléphone (XXXXXX).

En espérant que ce projet suscitera votre intérêt et dans l'attente de votre appel, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Simone Marty

NB : Information envoyée par mail aux personnes qui ont accepté de faire un entretien et par mail aux entreprises contactées.

### 9.3 Vignettes biographiques des participantes

*Melanie* est âgée de 50 ans au moment de l'entretien. Entre 1985 et 1989, âgée de 25 ans, elle s'installe à Neuchâtel où elle suit son mari suisse alémanique qui y travaille et y vit. Elle a grandi et a été scolarisée dans un village proche d'une ville (milieu rural) et a une formation de niveau secondaire.

*Nicole* est âgée de 50 ans au moment de l'entretien. A 15 ans elle part une année comme jeune fille au pair au Tessin (partie italophone de la Suisse). De retour dans son grand village (milieu rural), elle fait une formation professionnelle. Une fois diplômée, à 20 ans, entre 1980 et 1984 elle se rend en Suisse romande seule pour un cours d'été, puis depuis la Suisse romande trouve très rapidement du travail dans un grand village romand proche de Neuchâtel. Elle se rend ensuite 2 mois en Angleterre avant d'épouser son mari de la région de Neuchâtel.

*Sarah* est âgée de 51 au moment de l'entretien. Fille d'agriculteurs, elle a grandi et a été scolarisée dans un village. Elle fait une formation professionnelle, à l'âge de 18 ans elle part seule dans une région francophone entre 1980 et 1984 pour y travailler, puis se déplace dans de nombreux lieux en Suisse romande toujours pour y travailler dans la restauration ou avec des enfants et pour apprendre les langues. Elle se rend également pour deux saisons de travail touristique au Tessin (région italophone), puis en Irlande. Elle rencontre son mari en Suisse romande et s'y installe entre 1985 et 1989.

*Susanne* est âgée 53 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et été scolarisée dans une petite ville, fille d'une maman romande et d'un papa alémanique. Elle parle français avec sa maman. Après son école de commerce, elle se rend en Italie pour apprendre l'italien, puis à Genève entre 1980 et 1984 à 21 ans pour y travailler. Après Genève, elle se rend également à l'étranger dans le cadre de son travail. Elle rencontre son mari à l'étranger, puis le couple vient à Neuchâtel entre 1985 et 1989 en raison du travail que le mari y a trouvé. Plus tardivement elle entreprend des études universitaires (niveau tertiaire).

*Manuela* est âgée de 53 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et été scolarisée dans une ville. Elle se forme dans les soins, puis se rend en Suisse romande, puis en Italie, puis retourne dans sa région d'origine où elle rencontre son mari. Le couple s'installe à Neuchâtel entre 1980 et 1984 en raison du travail du mari, alors que Manuela est âgée de 23 ans.

*Therese* est âgée de 57 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et été scolarisée dans un village. Une fois sa formation professionnelle terminée elle cherche et trouve du travail en Suisse romande. Elle s'y rend seule entre 1975 et 1979 à l'âge de 18 ans. Elle y rencontre son futur mari et s'installe dans la région.

*Brigitte* est âgée de 60 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et été scolarisée dans une petite ville. A l'âge de 15 ans, elle se rend une année en Suisse romande dans le cadre d'un travail volontaire dans les soins. Elle s'y rend seule, puis retourne chez elle où elle fait une école de commerce. Après sa formation, elle cherche une place de travail en Suisse romande, dans la région de Neuchâtel, avec une amie qui y cherche aussi du travail. Elle s'y rend avec cette amie à 18 ans entre 1970 et 1974. Puis, elle retourne dans sa région d'origine. Elle rencontre son futur mari suisse alémanique lors d'un voyage à l'étranger. Celui-ci travaille dans la région de Neuchâtel. Elle s'y s'installe avec lui entre 1980 et 1984.

*Daniela* est âgée de 61 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et été scolarisée dans un village alémanique d'un canton bilingue. Elle y accomplit l'école qui permet de devenir enseignante. Dès l'âge de 13 ans, elle effectue tous les étés, des travaux d'étés (comme jeune fille au pair par exemple) dans la partie francophone du canton. Une fois sa formation terminée, elle se rend entre 1970 et 1974 à l'Université dans un canton bilingue (niveau tertiaire de formation). Elle y rencontre son futur mari. Avec lui elle se déplace dans une autre région francophone, puis toujours avec son mari, s'installe dans la région de Neuchâtel entre 1975 et 1979.

*Claudia* est âgée de 63 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et été scolarisée dans une des grandes villes suisses. Elle y accomplit une école de commerce. Une fois formée elle cherche et trouve du travail à Neuchâtel où elle se rend seule, à 18 ans, entre 1965 et 1969. Elle y rencontre son futur mari. Après une année et demie, elle part 4 mois en Angleterre, puis retourne dans sa ville, puis revient s'installer à Neuchâtel.

*Barbara* est âgée de 64 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une des grandes villes suisses. Elle se rend une première fois en Suisse romande pour y travailler une année dans les soins. Puis, une fois diplômée dans les soins, à 22 ans, elle se rend dans la région de Neuchâtel entre 1970 et 1974 à la demande d'une communauté dont elle fait partie. Elle tisse des liens dans la région, se marie et s'y installe.

*Karin* est âgée de 64 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi, a été scolarisée et s'est formée dans l'enseignement dans des villes en Suisse alémanique. Entre 1975 et 1979, alors âgée de 29 ans, elle se rend une première fois en Suisse romande pour apprendre le français dans le cadre d'un projet de réorientation professionnelle. Elle y rencontre son futur mari et le couple décidera de s'y installer deux ans plus tard en raison des opportunités professionnelles du mari qui n'est pas de la région non plus.

*Anna* est âgée de 65 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une ville de Suisse alémanique. Elle effectue le gymnase, puis entre 1970 et 1974, à 25 ans, elle se rend dans la région de Neuchâtel avec son mari. Tous deux ont cherché et trouvé un emploi avant de migrer. Ils prévoient de rester un à deux ans dans la région, le temps de parfaire leurs connaissances en français.

*Sandra* est âgée de 66 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans un village de montagne, fille d'une maman originaire de la région de Neuchâtel et d'un papa dont la maman suisse romande est venue s'installer veuve, en Suisse alémanique. Elle se rend à Neuchâtel à 16 ans entre 1960 et 1964 et y effectue une école de commerce. Puis elle fait un apprentissage suivi d'une formation dans le domaine des soins. Elle rencontre son mari qui n'est pas de la région et s'y installe avec lui.

*Ursula* est âgée de 68 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une des grandes villes de Suisse. Entre 1960 et 1964, âgée alors de 14 ans elle vient une année en Suisse romande pour y travailler comme jeune fille au pair et comme aide dans le commerce de la famille pour laquelle elle travaille. Puis, après un apprentissage professionnel, âgée de 19 ans, elle se rend dans la région de Neuchâtel entre 1965 et 1969 avec une amie pour y travailler. Durant son séjour, elle rencontre son futur mari et s'installe dans la région.

*Silvia* est âgée de 70 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une ville. Elle se forme comme employée de commerce et se rend seule dans la région de Neuchâtel à l'âge de 20 ans entre 1960 et 1964 pour y travailler. Durant son séjour, elle rencontre son futur mari et s'installe dans la région.

*Marianne* est âgée de 72 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une région rurale. Après son lycée, elle se rend une année en Angleterre, puis quelques mois en

Italie, puis en Suisse romande où elle vient seule, pour y travailler, âgée de 21 ans, entre 1960 et 1964. Elle y rencontrera son mari et le couple s'installera dans la région.

*Vreni* est âgée de 74 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une région rurale. Après l'école secondaire, à 16 ans, elle se rend une première fois en Suisse romande comme jeune fille au pair entre 1955 et 1959. Puis elle se forme dans sa région dans le domaine de soins. Plus tard, entre 1965 et 1969, âgée de 25 ans, elle se rend dans la région de Neuchâtel avec son mari.

*Maria* est âgée de 77 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une région rurale. Après l'école obligatoire à 15 ans, elle quitte la maison pour aller travailler dans une ville en Suisse alémanique. A 19 ans, entre 1955 et 1959, elle se rend dans la région de Neuchâtel, seule, pour y travailler comme jeune fille au pair.

*Margrit* est âgée de 85 ans au moment de l'entretien. Elle a grandi et a été scolarisée dans une région rurale. Après l'école obligatoire à 15 ans, elle quitte la maison pour aller travailler dans une ville en Suisse alémanique. Entre 1950 et 1954, âgée de 24 ans, elle se rend à Genève. Elle y rencontre son futur mari et avec lui s'installera dans diverses villes de Suisse romande.

## 9.4 Tableau récapitulatif des participantes

	Scolarisée en région rurale (R) vs urbaine (U)	Niveau de formation	Période de l'arrivée dans la région de Neuchâtel et âge au moment de l'arrivée	La migration qui mène à Neuchâtel, se fait seule (s), avec un conjoint (c), avec une amie (a).	Il y a eu un ou des déplacements qui ont précédé la migration qui mène dans la région de Neuchâtel oui/non	Région ciblée par la migration qui précède ou suit la migration qui mène à Neuchâtel
Mélanie	R	secondaire	1985-1989 (25)	C	non	Se rend dans une famille de sa région comme jeune fille au pair. n'est pas comptabilisé comme un déplacement
Nicole	R	secondaire	1980-1984 (20)	S	oui	Se rend au Tessin comme jeune fille au pair (s) avant de venir dans la région, puis se rend au Royaume Uni plus tard (s).
Sarah	R	secondaire	1980-1984 (18)	S	non	Ira au Tessin plus tard (s) et au Royaume Uni (s) également.
Susanne	U	tertiaire	1985-1989 (27)	C	oui	Se rend en Italie (s), puis à Genève (s), puis à l'étranger (s) dans le cadre de son travail.
Manuela	U	secondaire	1980-1984 (23)	C	oui	Se rend une première fois en Suisse romande (s) et en Italie (s) avant.
Therese	R	secondaire	1975-1979 (18)	S	non	-
Brigitte	U	secondaire	1970-1974 (18)	A	oui	Se rend une première fois en Suisse romande à 15 ans (s) comme volontaire dans les soins.
Daniela	R	tertiaire	1970-1974 (20)	S	oui	Se rend régulièrement en Suisse romande durant les étés, dès 13 ans (s)
Claudia	U	secondaire	1965- 1969 (18)	S	non	Ira au Royaume Uni plus tard (s).

Barbara	U		secondaire	1970-1974 (22)	S		oui	Se rend en Suisse romande à 15/16 ans (s) pour travailler dans les soins.
Karin	U		secondaire	1975-1979 (29)	S		non	-
Anna	U		secondaire	1970-1974 (25)	C		non	-
Sandra	R		secondaire	1960-1964 (16)	S		non	-
Ursula	U		secondaire	1965-1969 (19)	A		oui	Se rend en Suisse romande à 14 ans (s) comme jeune fille au pair.
Silvia	U		secondaire	1960-1964 (20)	S		non	-
Marianne	R		secondaire	1960-1964 (21)	S		oui	Se rend en Italie (s) et au Royaume Uni (s) avant d'aller en Suisse romande.
Vreni	R		secondaire	1965-1969 (25)	C		oui	Se rend en Suisse romande à 16 ans (s) comme jeune fille au pair.
Maria	R		obligatoire	1955-1959 (19)	S		non	-
Margrit	R		obligatoire	1950-1954 (24)	S		non	-

## 9.5 Formulaire d'autorisation d'utilisation des données

Neuchâtel, le 14 juin 2014

### Autorisation

Je soussignée .....

Née le .....

Accepte de participer à un enregistrement audio dans le cadre de la recherche de Simone Marty, doctorante en logopédie et en sociolinguistique à l'Université de Neuchâtel et de Grenoble (F). Les enregistrements ont une finalité scientifique et seront transcrits et analysés. L'anonymat sera garanti (noms des personnes modifiés et lieux également si nécessaire).

Les enregistrements, anonymisés, peuvent être utilisés à des fins scientifiques (présentations entre chercheurs – à des congrès)

OUI                       NON

Les transcriptions, anonymisées, peuvent être utilisées à des fins scientifiques.

OUI                       NON

Lieu et Date :.....

Signature : .....

Un grand merci pour votre participation

## 9.6 Bref questionnaire biographique

Madame,

Ce questionnaire fait partie de l'étude que je mène sur les expériences avec les langues, faites par des femmes Suisses alémaniques qui se sont déplacées vers la Suisse romande.

Il contient des demandes d'informations dont certaines seront reprises dans l'entretien.

Je me permets de rappeler ici que votre participation à cette étude se fait sur une base entièrement volontaire (y compris le fait de remplir ce questionnaire) et qu'à tout moment vous pouvez décider d'interrompre cette participation. Ces informations, tout comme les enregistrements, seront anonymisées.

1. Nom :
2. Prénom :
3. Date de naissance :
4. Profession :
5. État civil :
6. si conjoint, profession du conjoint :
7. Lieu d'origine :
8. Ecole obligatoire effectuée à :
9. Formation effectuée à :
10. Année d'installation en Suisse romande :

Adresse :

N° de téléphone :

e-mail :

Merci

Simone Marty

## 9.7 Canevas d'entretien

Remerciements

*Je m'intéresse aux femmes qui ont grandi en CH alémanique, qui se sont installées en CH romande en tant que jeune adulte, et plus particulièrement à leurs expériences avec leurs langues*

+ informations enregistrement et anonymisation

*toujours QUESTIONS et POSITIONNEMENTS*

1. Qu'est-ce qui vous a donné **envie de répondre** à l'annonce publiée dans le journal ?
2. Mobilité : **âge et raison** de la venue en CH romande
3. *Histoire/biographie langagière :*
  - *historique*
  - *pratiques déclarées passées et présentes, à l'oral et à l'écrit*
  - *mobilité*
4. Comment **s'est passé pour vous cette installation en CH romande** ? (en lien avec les langues, freins, facilitateurs)
  - comment ça a été vécu pour vous, et au fil du temps ? et maintenant ?
  - avez-vous cherché le contact avec d'autres personnes qui parlent le suisse allemand ici ?
  - y a-t-il eu des changements dans votre façon de vous sentir en Suisse romande ?
  - Comment et pourquoi expliquez-vous que certaines choses ont changé... ?
  - expériences propres au suisse allemand ou pensez-vous que c'est la même chose avec d'autres langues ?
  - qu'est-ce qui vous fait penser cela ?

5. De manière plus générale, avis sur les langues/le multilinguisme
- que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ? quelles ont été vos expériences, comment l'avez-vous vécu ?
  - et plus précisément le français et le suisse-allemand ?
  - cela a-t-il influencé votre parcours (familial, professionnel, ...) ?
  - y a-t-il eu des changements dans votre façon de voir le multilinguisme ? et aujourd'hui, avec le recul, qu'en pensez-vous ?
6. Quand on parle plusieurs langues, se pose aussi souvent la question de la transmission à ses propres enfants ou enfants de l'entourage, petits-enfants ?
- cette questions s'est –elle posée pour vous ?
  - comment avez-vous fait au début ? puis changements ? et maintenant ?
7. Parler le suisse allemand en Suisse romande : à votre avis c'est la même chose aujourd'hui, qu'il y a 10, 20, 30 ans ?
- comment l'expliquez-vous ? qu'est –ce qui vous fait penser cela ?

## 9.8 Conventions de transcription

### Numérotation et identification du locuteur

INT pour l'interviewer

Pseudo pour les participantes

### Notation des propos

Pas de majuscules en début de tour de parole ou après un signe de ponctuation marquant une fin d'énoncé. La MAJ marque uniquement l'emphase

Les segments incompréhensibles sont notés (xxxx).

Les noms de lieu anonymisés sont notés (XXX)

La description d'aspects du comportement vocal (raclement de gorge, rire, soupir, toux, inspiration) sera notée entre double parenthèses ((rire)), ((soupir)).

Le discours rapporté est signalé par des guillemets.

L'accentuation/emphase est notée par des MAJ. Ex. BONjour

Les allongements de syllabe sont notés par les deux points :

#### En résumé :

*En italique* : prononcé en allemand

En MAJ: emphase

(( )) commentaires

. intonation descendante

? intonation montante

! exclamation

: prolongement de syllabe

(.) petite pause, (..) pause un peu plus longue, (2 sec – 3 sec) pause plus longue

[ ] chevauchement

## 9.9 Introduction au focus group

Neuchâtel, le 6 juillet 2015

Bonjour,

Merci beaucoup d'avoir accepté de revenir pour cette discussion de groupe. L'année passée, entre juin et septembre environ, je vous ai toutes rencontrées pour vous demander de me parler de votre parcours de vie en lien avec les langues.

Vous avez donc toutes répondu à mon annonce dans le journal. L'annonce disait :

Recherche ...

Dans vos parcours respectifs, j'ai trouvé des similitudes, mais parfois aussi des expériences très différentes. L'objectif de cette discussion de groupe sera un peu différent, il ne s'agit plus de me raconter à moi, mais plutôt de discuter entre vous de vos expériences, de votre parcours en lien avec les langues.

Avant de commencer, je vais vous demander de signer une autorisation d'utilisation des données enregistrées et filmées.

Je me permets également de préciser, qu'en participant à ce groupe, vous vous engagez toutes à respecter la confidentialité, c'est à dire à ne parler à l'extérieur de ce qui se dit ici. Bien sûr vous pouvez dire et raconter ce dont vous avez parlé vous-même parlé et des éventuelles réactions suscitées, mais toujours en parlant de votre expérience et pas de celle des autres. La région est effectivement petite et c'est donc important d'y faire attention.

La discussion durera environs 90 min. on s'arrêtera de telle sorte qu'à 11.30 au plus tard nous ayons terminé.

Voilà déjà les autorisations, on fera ensuite une brève présentation

## Enregistrement et début

---

Une fois qu'on commencera, je vous demanderai de vous présenter brièvement, prénom et parcours de migration. Peut-être où vous avez fait votre scolarité et quand et à quel âge vous êtes venues en Suisse romande

Dans cette discussion de groupe, j'aimerais que vous discutiez de la place des langues (allemand, français mais aussi d'autres langues) à différents moments de votre parcours :

Dans votre projet initial, au moment de l'arrivée, quand il a été clair que vous vous installiez, puis maintenant à l'avenir.

On va commencer par le projet :

## 9.10 Population canton de Neuchâtel de 1970 à 2000 selon la langue maternelle et la nationalité

Population dans le canton  
de Neuchâtel selon la  
langue maternelle, de  
1970 à 2000

		1970	1980	1990	2000
<b>Langues - Total</b>	<b>Total</b>	169173	158368	163985	167949
	<b>Suisses</b>	132478	130531	127259	129377
	<b>Etrangers</b>	36695	27837	36726	38572
<b>Allemand</b>	<b>Total</b>	15630	12670	8568	6849
	<b>Suisses</b>	14439	11911	7886	6072
	<b>Etrangers</b>	1191	759	682	777
<b>Français</b>	<b>Total</b>	123573	122097	131516	143191
	<b>Suisses</b>	115546	114992	116612	120529
	<b>Etrangers</b>	8027	7105	14904	22662
<b>Italien</b>	<b>Total</b>	21607	13990	7839	5407
	<b>Suisses</b>	1857	2309	1185	1056
	<b>Etrangers</b>	19750	11681	6654	4351
<b>Romanche</b>	<b>Total</b>	114	136	110	95
	<b>Suisses</b>	99	114	67	43
	<b>Etrangers</b>	15	22	43	52
<b>Anglais</b>	<b>Total</b>	680	651	1235	1223
	<b>Suisses</b>	123	215	427	357
	<b>Etrangers</b>	557	436	808	866
<b>Néerlandais</b>	<b>Total</b>	232	202	215	199
	<b>Suisses</b>	56	81	60	38
	<b>Etrangers</b>	176	121	155	161
<b>Langues scandinaves</b>	<b>Total</b>	101	73	179	156
	<b>Suisses</b>	41	40	34	34
	<b>Etrangers</b>	60	33	145	122
<b>Grec</b>	<b>Total</b>	82	58	38	31

	<b>Suisses</b>	16	19	13	13
	<b>Etrangers</b>	66	39	25	18
<b>Espagnol</b>	<b>Total</b>	5498	4356	3271	1860
	<b>Suisses</b>	129	412	372	358
	<b>Etrangers</b>	5369	3944	2899	1502
<b>Langues slaves (sans le tchèque et le slovaque)</b>	<b>Total</b>	244	413	788	1227
	<b>Suisses</b>	50	76	103	126
	<b>Etrangers</b>	194	337	685	1101
<b>Tchèque et slovaque</b>	<b>Total</b>	169	144	111	100
	<b>Suisses</b>	9	14	53	40
	<b>Etrangers</b>	160	130	58	60
<b>Hongrois</b>	<b>Total</b>	182	192	111	89
	<b>Suisses</b>	72	121	64	51
	<b>Etrangers</b>	110	71	47	38
<b>Autres langues</b>	<b>Total</b>	1061	3386	10004	7522
	<b>Suisses</b>	41	227	383	660
	<b>Etrangers</b>	1020	3159	9621	6862

## 9.11 Langues maternelles des résidents du canton de Neuchâtel

	Canton NE Total	Français		Allemand		Italien		Autres langues *		Romanche 1950 et 1960	espagnol	Autres langues Espagnol et romanche compris
		Nbre absolu	%	Nbre absolu	%	Nbre absolu	%	Nbre absolu	%			
<b>1950</b>	128152	108408	84.593%	15149	11.821%	3939	3.073%	559	0.436%	97		
<b>1960</b>	147633	115626	78.319%	17610	11.928%	12731	8.623%	1564	1.059%	102		
<b>1970</b>	169173	123573	73.045%	15630	9.239%	21607	12.772%	2751	1.626%	114/0.067%	5498/3.249%	4.942%
<b>1980</b>	158368	122097	77.097%	12670	8.000%	13990	8.833%	5119	3.232%	136/0.085%	4356/2.750%	6.067%
<b>1990</b>	163985	131516	80.200%	8568	5.224%	7839	4.780%	12681	7.733%	110/0.067%	3271/1.994%	9.794%
<b>2000</b>	167949	143191	85.258%	6849	4.078%	5407	4.078%	10547	6.279%	95/0.056%	1860/1.107%	7.442%
<b>2010</b>												

Sur la base des recensements fédéraux de 1950 et de 1960 et d'un document (annexe 9.10, fournie par une collaboratrice de l'OFS).

Jusqu'en 1950 et 1960, seules les langues nationales sont comptabilisées séparément.

Dès 1970, l'OFS différencie davantage de langues dans le comptage et les catégories suivantes sont ajoutées : anglais, néerlandais, langues scandinaves, grec, espagnol, langues slaves (sans le tchèque et le slovaque), tchèque et slovaque, hongrois, et il reste la catégorie « autres langues ». Afin de disposer de chiffres comparables, nous avons gardé uniquement l'espagnol séparément, car c'est la langue « autre » la plus représentée. Nous avons mis les autres catégories (langues) dans autres langues.

## 9.12 Raisons de l'installation en Suisse romande

Melanie	Rejoint son mari qui vit à Neuchâtel.
Nicole	Vient pour apprendre le français, puis rencontre son futur conjoint et reste dans la région, sans vraiment décider de rester.
Sarah	Fait de nombreux contrats saisonniers dans la restauration dans des lieux touristiques. Rencontre son mari qui est de la région et s'y installe.
Susanne	Vient dans la région en raison du travail du mari et le couple décide de s'y installer.
Manuela	Vient dans la région en raison du travail du mari. Le choix de rester n'est pas vraiment thématiqué.
Therese	Rencontre son mari et reste.
Brigitte	Vient à 15 ½, puis retourne chez elle, revient comme jeune adulte et retourne en CH alémanique. Rencontre son mari romand à l'étranger. Installation en CH romande dans la région du mari.
Daniela	Va à Fribourg pour s'installer en Suisse romande. Vient déjà pour s'y installer. Puis part avec son mari à Genève
Claudia	Rencontre son mari, retourne en Suisse alémanique et revient pour s'installer avec lui.
Barbara	Rencontre son mari, rien ne lui fait envie de rentrer en Suisse alémanique.
Karin	Rencontre son mari lors d'un premier séjour à Neuchâtel. Puis, le couple décide de s'installer en Suisse romande car le mari ne parle pas l'allemand. Choix de Neuchâtel car pas trop loin de la Suisse alémanique et le mari y a trouvé du travail.
Anna	Le couple vient en couple dans la région, puis se fait un cercle d'amis. Plus de raisons de repartir.
Sandra	Rencontre son futur mari qui a du travail dans la région.
Ursula	Rencontre son mari lors de la 2 <sup>ème</sup> migration et reste.
Silvia	Rencontre son mari et reste.
Marianne	Fait plusieurs déplacements, dont un long à Lausanne. Y rencontre son futur mari. La raison de l'installation dans la région n'est pas clairement énoncée.

Vreni	Le couple se rend en couple en Suisse romande. Petit à petit, ils se rendent compte qu'ils sont maintenant installés en Suisse romande et décident d'y rester.
Maria	Rencontre son mari en Suisse romande et y reste.
Margrit	Rencontre son mari, reste en Suisse romande. A des enfants, puis une fois les enfants adultes retourne en Suisse alémanique et revient en Suisse romande à l'âge de la retraite, auprès de ses enfants.

