

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
MAISON D'ANALYSE DES PROCESSUS SOCIAUX

Appartenir à la troisième génération de la migration italienne et apprendre l'italien ?

**Le rôle du cours de langue et culture d'origine dans
l'accomplissement de ce projet**

Nicole Voélin-Chatelain

Mémoire de master en sciences sociales et humaines
Orientation migration et citoyenneté

Directrice de mémoire :

Professeure Dr. Janine Dahinden
Directrice de la Maison d'analyse des processus sociaux
Université de Neuchâtel

Experte :

Dr. Rosita Fibbi
Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population
Université de Neuchâtel
Neuchâtel, décembre 2011

Sommaire

Remerciements	4
1. Introduction	5
2. Problématique et questions de recherche	6
2.1. Structure du travail	7
3. Eclairages théoriques	7
3.1. Qu'entend-on par motivation ?	7
3.2. Définir la notion de « génération »	8
3.3. Comment parler des langues présentes ?	9
3.3.1. LOH, langue maternelle, langue première, langue d'origine	9
3.3.2. Bilinguisme, multilinguisme, plurilinguisme	10
4. La migration italienne de 1950 à aujourd'hui	12
5. Le terrain retenu et les outils utilisés pour le recueil de données	14
5.1. Observations non participantes	15
5.2. L'entretien semi-directif	16
5.3. Focus group	17
5.4. Sources écrites et iconographiques	20
5.5. Evaluer une recherche qualitative	20
5.5.1. Triangulation	20
5.5.2. Réflexivité et transparence	21
6. Méthode et démarche de recherche	22
6.1. Prémisses ontologique : quelle est la nature de la réalité ?	22
6.2. Prémisses épistémologique : quelle relation entre chercheur et sujet étudié ?	23
6.3. Prémisses rhétorique : quelle est la langue de la recherche ?	24
6.4. Prémisses axiologique : quelle est la place des valeurs ?	25
6.5. Prémisses méthodologique : quel est le processus de la recherche ?	25
6.5.1. Buts poursuivis par la théorie ancrée	25
6.5.2. Un processus itératif	26
6.5.3. Le recueil des données	27
6.5.4. L'échantillonnage théorique	27
6.5.5. L'analyse des données	28
6.5.6. L'intégration de la littérature existante	30
6.5.7. Justification de la démarche méthodologique	30
6.6. Conclusion intermédiaire	31
7. Définition, historique et fonctionnement des cours de langue et culture d'origine italienne	32
7.1. Qu'entend-on par « cours de langue et culture d'origine ? »	32
7.2. Quelle est l'histoire des cours de langue et culture italienne ?	33
7.3. Comment sont organisés et gérés les cours dans le canton de Berne ?	36
7.4. Quelles sont les recommandations édictées par la CDIP sur les cours LCO ?	38
7.5. Quelles sont les difficultés actuelles des cours LCO ?	41
7.6. Quels sont les atouts des cours LCO de langue italienne ?	45
7.7. Intégration des cours LCO dans la grille horaire ?	46
7.8. Conclusion intermédiaire	47

8.	Suivre <i>l'école italienne</i> et apprendre l'italien ? Comment et avec quels buts se construit la motivation de la troisième génération ?	48
8.1.	L'expérience scolaire singulière	48
8.1.1.	Suivre les cours LCO : du non choix au libre choix	48
8.1.2.	Apprendre l'italien : une expérience entre découragement et réussite.....	51
8.1.3.	Signification des acquis : des liens entre le passé et l'avenir.....	53
8.1.4.	Conclusion intermédiaire	55
8.2.	La famille, lieu de la transmission ou de la non transmission	55
8.2.1.	De la transmission à l'intention de transmettre	56
8.2.2.	La transmission de LOH : aussi une affaire de femmes ?.....	60
8.2.3.	Conclusion intermédiaire	62
8.3.	La « double-appartenance ».....	62
8.3.1.	Gérer ses références identitaires.....	63
8.3.2.	Disposer de ressources symboliques multiples	68
8.3.3.	Conclusion intermédiaire	69
8.4.	Les représentations de LOH et les différents contextes d'utilisation	70
8.4.1.	Quelles sont les représentations de LOH et des autres langues présentes ?... 70	
8.4.2.	Contacts entre les langues et stratégies qui encadrent la pratique de LOH....	73
8.4.3.	Conclusion intermédiaire	78
8.5.	L'actualité du bilinguisme et le défi du plurilinguisme.....	78
8.5.1.	La valorisation du bilinguisme.....	79
8.5.2.	Développement d'un projet plurilingue	82
8.5.3.	Conclusion intermédiaire	85
9.	Intégration des résultats.....	86
9.1.	Discussion du modèle de la motivation de G3 à apprendre l'italien	87
9.1.1.	Motivation de G3 : quel usage est fait de l'héritage linguistique italien ?.....	91
9.2.	Discussion du modèle de la motivation du CASCI	92
9.2.1.	<i>L'école italienne</i> un acteur privilégié qui peine à s'imposer	95
10.	Conclusion.....	97
11.	Bibliographie.....	99
12.	Annexes.....	103
12.1.	Liste des abréviations	103
12.2.	Canevas du premier entretien G3	104
12.3.	Exemple du codage d'un entretien	106
12.4.	Mémos, axial coding et codage sélectif.....	106
12.5.	Tableau récapitulatif des catégories d'analyse	107

Remerciements

A Cecilia et Rita, mes premiers contacts, qui m'ont fourni de nombreux renseignements sur le cours de langue et culture italienne, à toutes les participantes et à tous les participants qui m'ont consacré du temps et ont partagé leurs riches expériences d'élèves et leurs souvenirs de l'*école italienne* avec enthousiasme,

Aux deux enseignantes de l'*école italienne* qui m'ont ouvert la porte de leur classe et m'ont accueillie durant plusieurs leçons, aux responsables du CASCI, au président du comité local et à la collaboratrice de la DIP qui m'ont renseignée et ont partagé leur expertise,

A ma directrice de mémoire, Madame Janine Dahinden, pour l'intérêt qu'elle a porté à ce sujet, pour sa confiance, son suivi attentif et ses commentaires qui ont fait progresser ma réflexion pour organiser et structurer ce travail, à Giada de Coulon pour la discussion au tout début de l'analyse, à Madame Rosita Fibbi pour l'envoi d'un manuscrit qui n'était pas encore publié,

A Myriam, pour notre complicité unique, notre travail d'équipe et nos débats passionnés, à Pierre qui s'est engagé dans une patiente relecture,

A Fanny, Line, Julie et Pierre indispensables soutiens qui m'avez entourée de votre tendresse, et de votre compréhension durant ces six années d'études.

1. Introduction

Des facteurs anciens et récents se conjuguent pour expliquer mon intérêt pour les cours de langue et culture d'origine italienne. J'ai débuté la scolarité primaire au milieu des années 1970. A cette époque, la totalité des enfants issus de la deuxième génération de la migration italienne avaient des leçons supplémentaires le mercredi après-midi ou le samedi matin. Peu d'informations filtraient sur cette école dite « italienne » à laquelle je ne pouvais participer. Pourtant, elle se déroulait dans les locaux de l'école. Cette observation naïve, datant du temps de l'enfance, est l'un des déclencheurs de ma curiosité et l'une des raisons du choix de la thématique du présent travail. Plus tard, mon parcours professionnel m'a conduit à travailler dans l'enseignement primaire. Mon cursus universitaire m'a donné l'occasion d'acquérir des connaissances théoriques en psychologie, en sciences de l'éducation et en sociolinguistique. Ces cours m'ont apporté des outils pour réfléchir aux aspects psychosociaux et affectifs de l'apprentissage des langues.

Récemment, l'ancrage interdisciplinaire des études de master, notamment par l'ouverture sur la migration et ses enjeux, m'a fait observer les phénomènes migratoires avec un autre regard. En effet, dans le monde éducatif de nombreuses études montrent que les questions liées à la migration et à l'élève « étranger » sont souvent posées comme une catégorie problématique (Fibbi, 2003 ; Rosenberg et al., 2003 ; Mottet & Bolzmann, 2009). Le cours *Perspective transnationale* donné par la professeure Janine Dahinden m'a apporté des « lunettes » nouvelles pour appréhender les phénomènes migratoires. Ainsi, la migration n'est plus considérée comme une rupture avec la région d'origine mais comme une possibilité de maintien des liens au-delà des frontières. Sous certaines conditions, la migration peut être considérée comme positive.

Examiner les significations et les motivations des actuels petits-enfants, troisième génération de la migration italienne, à suivre une école créée par leurs grands-parents est un terrain qui rassemble mes intérêts dans une optique interdisciplinaire et plutôt optimiste de la migration. Ainsi, le sujet de ce mémoire se situe au carrefour de trois domaines des sciences sociales : la migration, la sociolinguistique et la transmission des connaissances.

J'ajoute que le cours de *Méthodes et recherches qualitatives* donné par la professeure Janine Dahinden, par la possibilité offerte de participer à des groupes de réflexion au sujet de notre thématique de mémoire, a contribué à l'élaboration de ce travail. C'est aussi lors de ce cours que les principes de la *Grounded Theory*, démarche qualitative retenue pour l'opérationnalisation, a été présentée.

2. Problématique et questions de recherche

Les textes de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique précisent que les enfants issus de la migration ont droit au maintien de la langue et de la culture de leur pays d'origine (CDIP, 1991). Ces cours se sont développés en Suisse dès les années 1970 dans le sillage de l'immigration italienne. Selon Joshua Fishman (1964), cité par Rosita Fibbi et Marinette Matthey (2010), « la perte de la langue d'origine intervient sur trois générations » (p. 1). Cependant, ces auteures tempèrent le modèle de Fishman par l'apport de Markus Hansen (1938) pour qui « les jeunes de la troisième génération désirent à tout le moins s'approprier ce que leurs parents ont volontairement mis entre parenthèses » (Fibbi & Matthey, 2010). Utiliser la langue pour communiquer est une pratique hautement sociale qui ne peut se dérouler sans interaction (Duchêne, 2001 ; Hélot, 2007 ; Fibbi & Matthey, 2010) et qui met en scène des composantes affectives, psychiques, identitaires.

Ainsi, considérer que l'*école italienne* remplit un rôle de soutien du « comportement langagier [qui peut] être conçu comme une série d'actes d'identité » paraît pertinent (Le Page et Tabouret-Keller, 1985, cités par Lüdi & Py, 2003, p. 39). D'autre part, la mission des écoles italiennes actuelles alors que les grandes vagues de la migration italienne se sont arrêtées et que les Italiens sont des « étrangers appréciés » (Fibbi, 2005) peut être interrogée.

En effet, les élèves d'aujourd'hui, issus de troisième génération de la migration italienne, pleinement intégrés et socialisés en Suisse, se situent entre deux champs en tension : celui des injonctions de la société qui valorise un parler plurilingue et celui de la gestion de l'héritage linguistique familial qui n'a pas forcément été transmis par les parents issus de la deuxième génération. Pour examiner la nature des motivations des actuels élèves de la troisième génération à suivre un cours de langue et culture d'origine italienne mais aussi avec l'idée de saisir les motivations des organisateurs à maintenir un cours institué pour les enfants de la deuxième génération en vue d'un retour au pays d'origine, ce mémoire pose les questions de recherche suivantes :

- Pourquoi les enfants de la troisième génération de la migration italienne suivent-ils les enseignements de langue et culture d'origine ? Est-il possible de préciser les composantes de cette motivation ?
- L'*école italienne* est-elle un acteur privilégié pour maintenir la pratique langagière de la troisième génération de la migration italienne ? Quels discours sous-tendent l'action des organisateurs des cours ?

2.1. Structure du travail

Ce travail portera une attention particulière aux pratiques culturelles et langagières d'Italiens de la troisième génération pour tenter de mieux saisir leur motivation à suivre les cours de langue et culture d'origine. Par ailleurs, le rôle joué par l'*école italienne* pour la continuation de ces pratiques sera discuté. Pour saisir les composantes de la motivation et l'évolution des perceptions par rapport à la nécessité de suivre les cours, le discours des acteurs de la troisième génération, élèves actuels, sera examiné et comparé avec le discours des acteurs de la deuxième génération de migration italienne. Les acteurs de la deuxième génération gèrent l'*école italienne* (secrétariat de l'association, membre d'un comité local), travaillent à l'*école italienne* (enseignantes) et inscrivent leurs enfants aux cours (parents) qu'ils ont eux-mêmes suivis alors qu'ils étaient enfant (anciens élèves).

D'abord, un éclairage théorique précisera le sens des notions approchées par les questions de recherche. Le contexte récent de la migration italienne sera ensuite présenté. Puis, les outils de récolte des données et la méthode qui a conduit à l'opérationnalisation de ce travail seront décrits. Enfin, le point de vue des acteurs sera présenté en tant que résultats de ce travail. Ces résultats seront intégrés dans une discussion qui dégagera les composantes de la motivation des acteurs concernés par l'*école italienne*. Une conclusion rappellera les apports de ce travail et en évoquera les prolongements possibles et les limites.

3. Eclairages théoriques

3.1. Qu'entend-on par motivation ?

En lien avec les questions de recherche, trois aspects de la motivation, empruntés à des chercheurs issus des sciences de l'éducation et de la psychologie sont abordés. Les définitions qui suivent apportent un cadre pour délimiter le concept de la motivation. Les élèves actuels de l'*école italienne* ont affirmé avoir fait le choix de suivre les cours de langue et culture d'origine italienne. Selon cette perspective, suivre les cours est une action qui s'inscrit dans un projet à plus ou moins long terme. L'héritage familial et culturel ainsi que les perspectives d'avenir donnent du sens à cet investissement. La motivation peut être comprise comme un mouvement qui pousse quelqu'un dans son action. Cette action se rapporte donc à l'ensemble des raisons, des intérêts qui vont pousser la personne à agir et la conduire à réaliser un projet.

Pour Joseph Nuttin, l'état de motivation ne se manifeste pas seulement « dans le fait de l'exécution de certaines activités extérieures, mais aussi dans l'élaboration de plans, de projets touchant à ce que l'on désire faire » (1961, p. 368).

Rolland Viau définit la motivation comme « un état dynamique » (1997, p. 8) qui a ses origines dans les perceptions qu'une personne a d'elle-même. Ainsi, l'élève motivé est incité « à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (ibid). Les définitions de Nuttin & Viau ajoutent une dimension supplémentaire en avançant que la motivation découle d'un désir, d'un choix.

La référence à Philippe Perrenoud complète la définition de la motivation en portant l'attention sur le sens que peuvent avoir les choix effectués et l'action. Selon cet auteur, le sens s'élabore d'une part dans la relation à autrui mais aussi « à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations [...] il puise dans un héritage, c'est-à-dire dans un habitus, un capital culturel qui aident [l'élève] à penser l'effort, le but, les récompenses, les risques, à évaluer ce qu'il en coûte de se donner du mal face à une tâche scolaire et ce qu'on peut attendre de cet investissement » (2010, p. 165).

3.2. Définir la notion de « génération »

Ce mémoire pose la question de la motivation de la troisième génération de la migration italienne à apprendre l'italien. Le sociologue Jean-Pierre Fragnière (2004) indique qu'en sciences sociales, la notion de génération est utilisée dans trois situations différentes : premièrement, la génération dite « généalogique » peut différencier l'ascendance et la descendance dans les familles ; puis, la notion de génération peut désigner une catégorie « pédagogique-anthropologique » caractérisant le rapport entre une génération qui transmet et une génération qui acquiert ; enfin, la génération « historico-sociale » distingue les groupes collectifs historiques ou sociaux ayant des orientations culturelles ou des intérêts communs du fait qu'ils ont grandi dans le même temps. Ce travail est concerné par la deuxième définition de Fragnière.

Recourir aux définitions de Marinette Matthey, sociolinguiste, permet de tenir compte de la composante migratoire à travers les générations incluse dans la problématique et les questions de recherche. Selon cette chercheuse, la « première génération de migrants [est composée de] jeunes adultes arrivés en Suisse, parfois déjà mariés avec un ou plusieurs enfants en bas âge, la deuxième génération est constituée par des personnes soit nées en Suisse, soit arrivées avec leurs parents avant la scolarisation ou pendant l'école primaire. Les enfants de la troisième génération sont tous nés en Suisse » (2010, p. 237). Dans ce travail, la notion de « génération » est abrégée G1, G2, et G3 selon le sens donné par Matthey (2010) citée ci-dessus. Ainsi, « G1 » qualifie la première génération de migration, « G2 » la deuxième et « G3 », la troisième génération de la migration italienne.

3.3. Comment parler des langues présentes ?

3.3.1. LOH, langue maternelle, langue première, langue d'origine

Cette partie pose la question suivante : comment désigner l'italien par rapport aux autres langues utilisées par les interlocuteurs ? Est-il une langue « maternelle » ou « paternelle » ou encore une langue d'« origine » ? Cette question, importante par rapport aux questionnements posés par ce mémoire, est discutée par Fibbi & Matthey (2010) dans une étude qui analyse les pratiques langagières des jeunes de la troisième génération. Ces deux auteures mettent en évidence l'évolution intergénérationnelle de l'usage des langues et proposent que « la langue des grands-parents [soit] désignée comme LOH, langue d'origine héritée » (p. 5). Par ailleurs, selon Fibbi et Matthey, « la dénomination langue d'origine peut se justifier pour les parents G2 qui ont souvent appris et beaucoup pratiqué cette langue tout au moins dans leur jeunesse » (2010, p. 1). Elle est en revanche moins évidente pour la troisième génération car elle désigne la langue de leurs grands-parents. Ainsi, les deux auteures mentionnées ci-dessus, la notion de « *langue héritée* » paraît plus pertinente à l'égard de la troisième génération.

La problématique et les questionnements portent sur la motivation de la troisième génération à apprendre l'italien alors que leurs parents n'ont eu d'autres options que l'obligation de suivre les cours LCO et qu'ils n'ont pas forcément transmis l'italien. L'idée de la transmission d'un héritage de la part des grands-parents en direction des petits-enfants est présente. La notion de « langue d'origine héritée » ou LOH, théorisée par Rosita Fibbi et Marinette Matthey, qualifie les liens que la troisième génération entretient avec la langue des grands-parents. Elle est reprise pour prendre en compte la perspective intergénérationnelle qui englobe ce travail.

Pour Fibbi et Matthey, l'utilisation de l'expression « langue d'origine héritée » apparaît doublement favorable. Elle permet d'une part de se dégager de la notion de « langue maternelle » qui semble, selon plusieurs études, chargée d'un nombre important de connotations affectives et idéologiques (Lüdi & Py, 2003 qui citent Dabène, 1994 ; Fibbi & Matthey, 2010). D'autre part, parler de la « LOH » permet de dépasser les préjugés quant à la compétence présents dans les expressions *langue première*, *langue seconde* « souvent utilisées en didactique des langues, [et qui] renvoient à une appropriation formelle » (Fibbi & Matthey, 2010, p. 4). Pour éviter l'expression « langue maternelle », Georges Lüdi et Bernard Py proposent de recourir aux notions de *langue d'origine* et *langue d'accueil*. Selon ces deux auteurs, « cette manière de faire présente l'avantage de classer les langues selon des critères purement extérieurs » (2003, p. 46). Dans l'analyse des données, j'utilise majoritairement

l'expression LOH reprise de Fibbi & Matthey comme cela a été expliqué plus haut. Les expressions *langue d'origine* et *langue d'accueil* sont utilisées mais de moindre manière.

3.3.2. Bilinguisme, multilinguisme, plurilinguisme

Les personnes rencontrées pour les entretiens sont en présence de plusieurs langues quotidiennement. Elles évoluent dans un environnement bilingue voire plurilingue. Pour contextualiser l'utilisation de ces termes, il est nécessaire d'établir un rapide aperçu de ces questions. De nombreux arguments de sens commun alimentent le débat sur ce thème. Ces préconceptions sont de deux ordres. Il y a tout d'abord les jugements de valeur et les craintes tenaces encore liées au bilinguisme. Christine Hélot (2007) cite Tabouret-Keller (1990) pour résumer cette situation : « le terme de bilinguisme ne nous apprend rien ou si peu, pourtant ses connotations peuvent induire en erreur » (p. 21). Parmi les idées reçues, il y a notamment la croyance en la possibilité de devenir un parfait bilingue.

Hélot déconstruit ce mythe en rappelant que la « réalité des pratiques langagières de la majorité des individus » ne correspond pas à cette perfection et se demande si les « locuteurs natifs monolingues » (2007, p. 22) possèdent effectivement une compétence parfaite de leur langue. L'utilisation du terme *parfait* ferait référence à un niveau de compétence égale dans les deux langues et masque « la diversité et la complexité des situations bilingues qui ont été décrites dans la littérature scientifique » (ibid, p. 23). Il y a encore l'idée rémanente de l'existence d'un « locuteur natif d'une langue standard parlée par une communauté homogène » (Lüdi & Py, 2003, p. 1). Ce qui, de nos jours, ne correspond plus à la réalité de sociétés diversifiées et plurielles. Lüdi & Py rappellent encore que pour plus de la moitié de l'humanité, « le plurilinguisme est la règle [et] l'unilinguisme l'exception » (ibid).

Par ailleurs, Georges Lüdi et Bernard Py affirment que les travaux réalisés dans le champ de la sociolinguistique ouvrent la voie à un bilinguisme dit « fonctionnel ». L'approche fonctionnelle opère « un découplage entre les notions de compétences et de communication » (Fibbi & Matthey, 2010, p. 3). Envisager la langue dans une visée communicationnelle qui place les acteurs sociaux dans des situations d'interaction est l'option retenue pour ce mémoire. Il en découle, selon Christine Hélot, qu'il faut porter l'attention sur le « fonctionnement langagier des individus bilingues en tenant compte des contextes d'utilisation des deux langues et des dimensions culturelles propres à ces contextes » (2007, p. 25).

Rosita Fibbi et de Marinette Matthey (2010) décrivent les caractéristiques principales du plurilinguisme fonctionnel. Pour cette sociologue des migrations et cette sociolinguiste, la caractéristique principale du plurilinguisme fonctionnel est d'être basé sur des *compétences partielles*¹. Dans la notion de bilinguisme ou de plurilinguisme fonctionnels, « la langue est appréhendée au sein d'une théorie de l'action (conception pragmatique) plutôt que comme un système linguistique plus ou moins maîtrisé (conception structuraliste) » (ibid, p. 3).

Pour clore cette partie, il faut encore clarifier les terminologies de « bilingue », « multilingue » et « plurilingue », les deux derniers termes étant parfois utilisés de manière indifférenciée. Georges Lüdi et Bernard Py remettent en cause l'image du « prototype idéal » (2003, p. 10) du bilingue, et citent Els Oksaar pour prôner une approche fonctionnelle. Ainsi, selon ces auteurs, « l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. » (Oksaar, 1980, p. 43, traduction des auteurs, cités par Lüdi & Py, 2003, p.10).

En français, la distinction entre plurilinguisme et multilinguisme n'est pas effectuée de manière rigoureuse (Hélot, 2007). Ainsi, Truchot (1994) cité par Hélot (2007) conseille de réserver le terme de plurilinguisme « pour décrire des situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné ». Le multilinguisme caractérise « la connaissance multiple de langues par un même individu » (ibid). On peut, selon Christine Hélot, distinguer la Suisse qui est un état plurilingue où tous les individus ne sont pas forcément multilingues mais peuvent « le devenir grâce au système éducatif » (2007, p. 27).

Py et Lüdi n'utilisent pas la notion de multilinguisme mais distinguent plusieurs formes de plurilinguismes. Bernard Py et Georges Lüdi parlent de « plurilinguisme individuel » qui correspond au fait qu' « un seul et même individu (ou une famille entière, un groupe) maîtrise deux ou plusieurs langues » (2003, p. 5). On retrouve dans cette définition le multilinguisme décrit par Hélot. Chez Lüdi & Py, le plurilinguisme peut être aussi « territorial » quand il est présent sur une certaine unité politico-géographique.

Dans le cadre de ce travail, la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme ne sera pas effectuée. C'est la vision de Py & Lüdi, et la notion d'un plurilinguisme individuel qui est retenue pour qualifier les compétences linguistiques, parfois multiples, des personnes entendues dans les entretiens. L'idée est de rester proche du discours des participants car les ex-

¹ La notion de *compétences partielles* est une notion diffusée par le biais du cadre de référence européen pour l'enseignement des langues (Coste et al. 1999 ; Delasalle 2006 cités par Fibbi & Matthey, 2010).

pressions « plurilingue » et « plurilinguisme » ont été employées par les personnes elles-mêmes.

4. La migration italienne de 1950 à aujourd'hui

Ce chapitre dresse les grandes lignes de l'immigration italienne en Suisse en portant l'attention sur les années qui s'étendent de 1950 à 2000 dans le but de restituer le climat social et politique rencontré par les grands-parents des actuels élèves de l'*école italienne* lors de leur arrivée en Suisse. En effet, les lois restrictives de cette époque et le climat hostile ont sans doute influencé le choix de faire suivre, aux enfants de la deuxième génération, les cours d'italien en plus des leçons du programme scolaire. Ensuite, en comparaison du nombre total d'élèves étrangers fréquentant l'école obligatoire, le pourcentage d'élèves italiens sera décrit ainsi que le nombre d'élèves qui suivent actuellement les cours de langue et culture d'origine italienne.

La Suisse compte un tiers de sa population issue de la migration. A ce titre, elle est considérée comme un grand pays d'immigration à l'instar du Canada ou de l'Australie. Durant les décennies qui couvrent le demi-siècle passé, ce sont les Italiens qui constituent le groupe d'immigrés le plus nombreux. Les accords signés avec l'Italie déterminent en partie la politique migratoire suisse. Pour résumer la période qui nous intéresse, Rosita Fibbi avance que, « *immigrazione del secondo dopoguerra e Italiani in Svizzera sono praticamente sinonimi* » (2005, p. 733). Etienne Piguet (2009) découpe la politique migratoire suisse de cette période en cinq phases. Je reprends les quatre premières phases comme canevas de cet éclairage politique et historique. D'autre part, je me réfère aux travaux de Rosita Fibbi (2005) et de Sandro Cattacin (1988).

La première phase s'étend de 1948 à 1963. Dans cette période, la politique d'immigration est dictée par les besoins de l'économie et la nécessité de pouvoir disposer d'une main d'œuvre étrangère nombreuse, peu qualifiée et pour un temps limité. La Suisse recrute de la main-d'œuvre étrangère surtout italienne, la plupart du temps, sans formation ou à peine formée. En 1948, la Confédération conclut avec l'Italie un premier traité concernant l'embauche des travailleurs. Dans cette phase, l'immigration a un caractère réversible, transitoire et temporaire matérialisée par la figure du « *Fremdarbeiter* » dont la présence en Suisse est justifiée par la force de travail qu'il incarne et par la croissance économique qui a vu tripler les nombre d'Italiens entre les années 1950-1960.

La deuxième phase s'étend de 1963 à 1973. En janvier 1963, les entrepreneurs signent un « gentlemen's agreement » (Cattacin, 1988) pour tenter de réguler l'engagement des travailleurs étrangers et éviter les risques de surchauffe. En 1964, un contexte politique plus ouvert et notamment un nouvel accord signé avec Rome qui exige une amélioration des conditions de vie des travailleurs italiens détendent quelque peu la situation. Cet accord demande aussi de diminuer la période d'attente qui est alors de trente-six mois pour le regroupement familial à dix-huit mois. L'accord de 1964 stipule encore qu'un permis de séjour est accordé aux saisonniers après cinq « saisons » d'une durée de neuf mois chacune passée en Suisse. Ces mesures sont suivies, en 1965, de l'intervention de la Confédération qui limite le nombre des permis annuels « en imposant un contingentement de la main d'œuvre étrangère directement aux entreprises » (Cattacin, 1988, p. 2-3).

L'accord de 1964 a eu des répercussions sur l'opinion suisse. Rosita Fibbi explique qu'une partie significative des Suisses l'ont ressenti comme « un'intromissione inaccettabile da parte di un governo straniero negli affari interni del paese » (2005, p. 734). La peur de l'« Überfremdung » culmine à la fin de cette deuxième période peur concrétisée par le lancement de l'initiative *Schwarzenbach* « contre l'emprise étrangère » qui proposait de limiter à 10% la présence des résidents étrangers sur le territoire suisse. Les Italiens qui sont plus d'un demi-million à cette époque et représentent plus de la moitié des étrangers en Suisse, sont les premiers visés par cette initiative. Elle sera refusée en votation populaire le 7 juin 1970 par 54 % des votants. L'initiative *Schwarzenbach*, et les menaces qu'elle a fait peser sur l'économie suisse qui reste dépendante de la main d'œuvre étrangère, a considérablement modifié la politique migratoire suisse. Le modèle précédent ouvrait, par le principe de rotation, un accès illimité au marché du travail en Suisse sans pour autant offrir la possibilité de s'installer. La configuration du nouveau modèle, celui des contingentements, permet l'établissement en Suisse mais de manière limitée et contrôlée (Fibbi, 2005).

Le choc pétrolier annonce le début de la troisième phase (1973-1984) et contraint de très nombreux travailleurs étrangers et italiens - qui sont les plus touchés par le chômage et la perte de 10% des postes de travail pour toute la Suisse - à retourner dans leur pays d'origine. Cette population est par ailleurs fragilisée par le statut incertain des permis de séjours.

La quatrième phase s'étend des années 1985 à 1992 qui correspondent à une certaine embellie économique et voit l'arrivée de nouveaux immigrants originaires de l'ex-Yougoslavie et du Portugal. Le modèle du système migratoire des années 1960-1970 est conservé. A ce propos, Fibbi affirme que « questa nuova ondata migratoria è gestita secondo il

modello sperimentato dell'immigrazione contingenta e del freno a l'integrazione » (2005, p. 735). De ce fait, l'économie et ses besoins en main d'œuvre commandent la voie à suivre et les plafonnements sont maintenus notamment par l'établissement de permis. Le permis A, celui du saisonnier, est établi pour trois mois, le permis B est le permis annuel et le permis C est le permis d'établissement. La politique dite des « trois cercles » tient compte de la provenance des immigrés pour accorder le droit de séjour en Suisse et caractérise la cinquième phase qui débute en 1992.

Actuellement, selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique, les Italiens composent, parmi la population résidante permanente étrangère en Suisse, la plus forte population d'origine étrangère avec 287'100 personnes (OFS, 2010). Malgré un fléchissement observé ces dernières décennies, les ressortissants de l'Italie restent, devant les Allemands, la plus importante population en regard des autres populations résidentes permanentes étrangères en Suisse avec une proportion de 16, 3% (OFS, 2010). Au niveau de la scolarité obligatoire, les auteurs du rapport *Convegno* (Rosenberg et al. 2003) indiquent que le nombre d'élèves italiens, par rapport à la totalité des élèves étrangers, a diminué durant les trente dernières années passant de 52% en 1980 à 15% en 2001. Pour l'année scolaire 2009-2010, avec 21'760 élèves de nationalité italienne, (les chiffres ne tiennent pas compte des élèves naturalisés ou double-nationaux), la communauté italienne, si l'on s'en tient aux élèves provenant de l'Europe, représente, pour l'entier de la scolarité obligatoire, la troisième communauté étrangère derrière les élèves en provenance de l'ex-Yougoslavie et les élèves portugais (OFS, 2010).

En ce qui concerne la fréquentation des enseignements LCO de culture italienne, les statistiques du Ministère italien des affaires extérieures pour l'année scolaire 2010-2011, avancent que ce sont 11'445 élèves en âge de scolarité obligatoire qui ont suivi les 1201 cours de langue et culture d'origine italienne dispensés dans toute la Suisse. Ces données incluent, contrairement aux chiffres de l'office fédéral de la statistique, les élèves double-nationaux.

5. Le terrain retenu et les outils utilisés pour le recueil de données

En Suisse, les dispositifs pédagogiques « langue et culture d'origine » couvrent plus de quarante langues et cultures différentes. Aussi, il semble nécessaire de poser cette question : pourquoi est-ce l'*école italienne* qui a été retenue pour ce mémoire ? J'expose à présent les raisons de ce choix.

Au tout début de cette recherche, c'est l'ancienneté de l'insertion des *écoles italiennes* dans le paysage scolaire qui a retenu mon attention. Cette dimension diachronique m'apparaît

particulièrement intéressante. En effet, les *écoles italiennes* sont les plus anciennement instituées et les plus largement diffusées en Suisse. Elles touchent trois voire quatre générations de migrants. En lien avec les questions de recherche, j'ai ainsi l'opportunité de retenir les dimensions de *génération* et de *transmission*.

Des raisons pragmatiques ont aussi guidé mon approche du terrain. J'ai choisi de me rendre dans une *école italienne* car j'ai pu utiliser mes contacts personnels. Une personne de mon entourage, qui a suivi ces cours lorsqu'elle est arrivée en Suisse, m'a indiqué le nom des responsables du comité de l'*école italienne* dans la région où je voulais mener mes observations et m'a ensuite transmis le nom des enseignantes ainsi que les noms de trois personnes de la première génération susceptibles de répondre à mes questions.

J'ai aussi pris en compte les dimensions de la communication. Je parle et je comprends l'italien, langue que j'ai utilisée pour suivre les leçons lors des observations en classe et saisir ce qu'il s'y passe, pour m'entretenir ensuite avec les enseignantes, pour contacter une personne de la première génération et le secrétariat de l'association qui organise le cours.

Finalement, il y a la dimension « italien troisième langue nationale suisse » qui ouvre des perspectives et permet de tenir compte du statut des langues en Suisse. Dans cette optique, j'ai privilégié une *école italienne* qui se situe dans le canton de Berne, à proximité de la frontière des langues, c'est-à-dire dans une région où les jeunes G3 ont l'habitude d'entendre, en plus du français langue locale, aussi le suisse allemand.

5.1. Observations non participantes

Deux observations non participantes de deux heures et demie ont été effectuées dans deux classes différentes tenues par deux enseignantes différentes. La première observation s'est déroulée dans une classe qui comprend des élèves de la sixième année d'école primaire à la huitième année d'école secondaire. Cinq élèves âgés de treize à quinze ans suivaient les cours au moment de l'observation. La deuxième observation s'est déroulée dans une classe qui regroupe des élèves de la troisième année jusqu'à la cinquième année de l'école primaire. Sept élèves âgés de dix à douze ans suivaient les cours au moment de l'observation.

Ces temps d'observation espacés de quatre semaines m'ont permis de saisir « de l'intérieur [quand] le chercheur est témoin » (de Sardan, 1995, p. 74), la réalité, les lieux, les interactions entre les élèves, l'utilisation de l'italien, les supports didactiques, le déroulement des leçons. Les résultats de l'observation ont été consignés systématiquement dans le but d'une utilisation future. La plupart des informations recueillies sont restées « latentes » (ibid,

p. 75). Elles ont contribué à une meilleure appréhension du terrain et constitué la base pour la construction du canevas d'entretien. La deuxième observation a complété la phase d'imprégnation et donné la possibilité de comparer entre elles les observations pour élargir la problématique et adapter les questions d'entretien.

Durant ces deux observations, les enseignantes, avant la leçon et pendant la pause, ont raconté leur conception du métier, les relations entre les élèves, les contacts avec les parents, l'organisation de l'école et les contenus d'enseignement. Ces discussions informelles ont été consignées puis intégrées au corpus des données. Ainsi, à la manière de l'anthropologue décrite par de Sardan (1995), j'ai gardé « autant que possible trace » (p. 75) de la richesse de ces échanges imprévus et porteurs de nouvelles informations.

5.2. L'entretien semi-directif

Le deuxième outil utilisé pour récolter les données est l'entretien qualifié de « semi-directif » puisqu'il est soutenu par un canevas d'entretien constitué de questions ouvertes. Pour ce mémoire, onze interlocuteurs ont été interrogés. Pour initier la récolte des données, j'ai choisi de mener le premier entretien avec une personne G2 qui présentait la particularité d'offrir de nombreux points de vue sur l'*école italienne*. En effet, elle est une ancienne élève et elle est mère d'enfants qui suivent actuellement l'école. Elle est aussi secrétaire d'un comité local.

Les interlocuteurs de la première, de la deuxième et de la troisième génération ont été sélectionnés parce qu'ils partagent les points communs suivants : ils sont Italiens ou d'origine italienne. Ces G2 et les G3 ont suivi ou sont en train de suivre les cours de l'*école italienne*. La personne G1 a été retenue car lors de son arrivée en Suisse, ses enfants, actuels G2, ont suivi l'*école italienne*. Les interlocuteurs de l'association qui organise les cours ont été sélectionnés parce qu'ils sont responsables, à différents niveaux (local ou cantonal), de la gestion des cours de langue et culture italienne. La collaboratrice de la Direction de l'instruction publique a été retenue car, par sa fonction professionnelle qui touche aux questions d'intégration et de migration, elle peut apporter un éclairage complémentaire sur les cours de culture et langue italienne, mais aussi, apporter une vision plus globale sur l'organisation des autres cours de langue et culture d'origine de son canton. Ce sont donc diverses formes d'expertise qui ont été recherchées pour ce mémoire et qui varient selon les rôles des interlocuteurs : élèves actuels et anciens, parents, grand-maman, président du comité, secrétaire de l'office de gestion, collaboratrice de la direction de l'instruction publique.

L'approche constructiviste dans laquelle s'inscrit ce mémoire - le positionnement épistémologique et la démarche de recherche seront développés dans le chapitre suivant - postule que la perception du monde est subjective et continuellement reconstruite par les interactions. Ainsi, les personnes interviewées, incluses dans la réalité sociale et actrices sociales, sont le mieux à même, par leurs propres expériences et leurs connaissances, de répondre aux interrogations du chercheur. C'est un entretien de type semi-directif qui a été appliqué à dix des onze entretiens. L'entretien conduit avec la personne issue de la première génération se situe à mi-chemin entre l'histoire de vie et l'entretien d'expert.

5.3. Focus group

Qu'est-ce qu'un focus group et pourquoi est-il utilisé dans ce travail ? Le focus group institue la rencontre de personnes qui ont vécu une situation particulière et qui sert de prétexte à l'entrevue ; le focus group implique donc une forme d'activité collective (Litoselliti, 2003 cité par Dahinden, 2010²). Par l'interaction discursive et la dynamique du groupe, le focus group favorise l'émergence du sens attribué aux phénomènes sociaux et sa négociation (Kitzinger, 2004 ; Morgan, 2005). Dans le cadre de ce travail, la définition et la fonction retenues correspondent au fait que « les focus groups sont des discussions de groupes ouvertes et dynamiques. [...] Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants » (Kitzinger, Markova et Kalampakis, 2004, p.237). Ainsi, un niveau élevé d'engagement personnel ou d'implication émotionnelle avec le sujet (Morgan, 2005) des participants est attendu. En effet, la thématique *école italienne* appartient au répertoire fortement émotionnel des souvenirs d'enfance et d'adolescence. Laisser le groupe « discuter » sur cette thématique a permis de récolter des données dynamiques et ancrées socialement, élaborées collectivement et complémentaires des autres données.

Quatre femmes et un homme de la deuxième génération ont participé au focus group. Ces personnes ont été recrutées selon les critères appliqués à l'entretien G2 : avoir suivi l'*école italienne* durant l'enfance et être de nationalité ou d'origine italienne. Une personne du groupe de réflexion constitué dans le cadre du cours *Méthodes et recherches qualitatives* - déjà mentionné dans l'introduction de ce mémoire - s'est chargée de contacter les participants. Elle a suivi, dans une autre région que ma propre région de recrutement, les cours de langue et culture d'origine et a conservé des contacts avec les anciens élèves des cours LCO de langue

² Les références au focus group se rapportent à la séance *Focus group* du 22 décembre 2010 du cours de master « Méthodes et recherches qualitatives » de l'année 2010-2011 donné à l'Université de Neuchâtel par la professeure Janine Dahinden.

italienne. Le focus group s'est déroulé au domicile de la personne de contact ce lieu offrant les conditions nécessaires pour que le focus group se déroule de manière peu structurée dans le style d'une conversation entre amis. Lors de l'élaboration du canevas d'entretien pour le focus group, le groupe de réflexion, par les nombreux échanges partagés lors de la préparation, m'a engagée à préciser mon projet et les remarques critiques faites ont permis de clarifier mes « procédures dans le terrain qui doivent être explicitées » selon Dahinden (2010, *ibid*).

Je précise encore que le statut légal des personnes n'a pas été retenu comme un critère déterminant pour participer à l'entretien. C'est durant l'entretien ou le focus group que certains participants ont évoqué leur double-nationalité ou leur permis C ou pour certains, en complétant les données sociodémographiques demandées en fin d'entretien.

Tableau 1: Récapitulatif des entretiens et du focus group

Interlocuteurs	Nombre d'entretiens	Langue de l'entretien	Durée	Classe d'âge	Statut légal	Description du statut
G3 (N=6)	6	Français	30 à 60 mn	8 à 16 ans	Permis C : 3 Double-nationaux : 3	Elèves actuels ou venant de terminer l'école italienne
G2 (N=6)	1 1 focus group (N=5)	Français Français	50 mn 90 mn	40 ans 37 à 46 ans	Permis C : 1 Permis C : 5	Entretien : G2, maman d'élève, première génération à suivre les cours, secrétaire d'un comité local, née en Suisse FG : 5 G2 adultes et pour quatre d'entre eux, parents, anciens élèves de l'école italienne, nés en Suisse ou arrivés en Suisse dans la petite enfance
G1 (N=1)	1	Italien	90 mn	74 ans	---	G1 : grand-maman, arrivée en CH en 1962
Secrétaire de l'association organisatrice des cours LCO de culture italienne	1	Italien	40 mn	---	---	Secrétariat
Membre d'un comité local d'une école italienne	1	Français	90 mn	---	---	Présidence
Collaboratrice DIP	1	Français	60 mn	---	---	Cheffe de projet

5.4. Sources écrites et iconographiques

J'ajoute que des procès-verbaux, des archives et une coupure de presse datant de la création de l'école italienne, en 1974, dans la région sélectionnée pour cette étude ont été consultés. Ces documents contenaient également des témoignages retranscrits des premiers enfants qui ont suivi les cours. Ces données n'ont pas été intégrées au corpus mais elles ont contribué à une meilleure appréhension de la thématique. Par ailleurs, deux photos de classe datant de la même période ont été utilisées pour animer le focus group.

5.5. Evaluer une recherche qualitative

J'expose dans cette partie les deux options qui ont été retenues pour tenter de garantir la « qualité » et le sérieux de la démarche de recherche qualitative utilisée pour ce mémoire.

5.5.1. Triangulation

Une pratique largement commentée par les auteurs est le recours à la triangulation. Cette pratique consiste, selon Denzin & Lincoln (2005) qui citent Flick (2002, p. 229), en une « combination of multiple methodological practices, empirical materials, perspectives, and observers in a single study is best understood, then, as a strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness, and depth to any inquiry » (p. 5).

Ce mémoire recourt à trois types de triangulations : il y a d'une part, la triangulation méthodologique par les trois outils de récolte de données employés (observations, entretiens, focus group). Je peux citer d'autre part, la triangulation des sujets et des points de vue à travers les personnes interrogées qui toutes ont un lien direct avec l'*école italienne* et la migration. Ces personnes en raison de leurs rôles (parents, élèves, gestionnaire) ou de leur génération (G1 ou G2 ou G3) posent un regard différent sur la thématique *école italienne*. Il est dès lors tout à fait justifié de croiser ces visions. Il faut encore citer la triangulation des sources par l'utilisation de divers documents (rapports de recherches scientifiques, apports théoriques scientifiques, documents historiques, textes législatifs.)

Pour souligner la force explicative de la triangulation en recherche qualitative, Denzin & Lincoln utilisent la métaphore de la lumière qui frappe un cristal et reflète différentes perspectives. Ainsi, l'image de cette forme cristalline rappelle que la réalité objective ne peut être capturée et que, selon ces deux auteurs, la triangulation « is the simultaneous display of mul-

tiple, refracted realities » (2005, p. 6). Il en découle que recourir à la triangulation permet de multiplier les opportunités de saisir plus complètement les multiples facettes de la réalité.

Dans le même ordre d'idées, de Sardan (1995) explique que par « la triangulation [...] le chercheur croise les informations afin de ne pas être prisonnier d'une seule source » (p. 85). Le présent travail applique la triangulation pour enrichir le corpus de données sans pour autant exiger la multiplication des épisodes de récolte afin d'être « assuré » de couvrir toute la thématique *école italienne*. De plus, et c'est un autre avantage, la triangulation comme le rappelle de Sardan, apporte « une rigueur au qualitatif » (ibid).

5.5.2. Réflexivité et transparence

Dahinden (2011)³ présente trois critères qui font appel à la réflexivité et à la transparence du chercheur qualitatif. Je les évoque car ces « ficelles du métier » selon Becker (2002) ont guidé ma réflexion sur les éléments qui assurent la rigueur de la recherche qualitative et ma responsabilité en tant qu'étudiante-chercheuse. La *validité* est le premier des critères. Elle pose la question de savoir si c'est bien le point de vue des acteurs qui a été saisi pour qu'il ne soit pas « contaminé par la surinterprétation du chercheur » (de Sardan, 1995). Pour bien différencier mon point de vue de celui des personnes interrogées et tenter de contrôler ce « biais » j'ai, avant chaque épisode de récolte, noté dans mon journal du mémoire mes objectifs personnels par rapport au déroulement de l'entretien et à la teneur des réponses attendues.

Le deuxième critère, celui de la *fiabilité* fait appel à la réflexivité du chercheur et exige de sa part « une ouverture vers les processus de recherche » (Dahinden, ibid). Je peux mentionner, pour illustrer ce critère, l'apport des collègues-étudiantes du cours *Méthodes et recherche qualitatives*. A plusieurs reprises, j'ai détaillé les étapes de mon projet. Les remarques critiques faites par le groupe m'ont permis de clarifier mes « procédures dans le terrain qui doivent être explicitées » (Dahinden, ibid). Sur ce sujet, Savoie-Zajc (2007) écrit qu'une démarche scientifiquement valide se veut « cohérente, non seulement au plan épistémologique, mais également aux plans théorique et technique. Les choix effectués sont justifiés, clairs [...] Ils sont guidés par une intention de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude » (p. 100).

Pour terminer ce chapitre, je cite encore le critère de *crédibilité* qui interroge la transparence du chercheur. Ce critère dépend de la disposition du chercheur qualitatif à mettre au

³ Je me base sur le support de cours et mes notes de la séance *Evaluer une recherche qualitative* du cours « Méthodes et recherches qualitatives » du 1^{er} juin 2011 donnée par la professeure J. Dahinden à l'Université de Neuchâtel.

clair le processus qui encadre sa recherche et à l'explicitier de manière transparente. C'est précisément l'objectif que se fixe le chapitre suivant, *Méthode et démarche de recherche*.

6. Méthode et démarche de recherche

Ce chapitre présente les interrogations et les choix méthodologiques effectués pour ce mémoire. Le cadre de ma réflexion est délimité par les prémisses philosophiques de Cresswell (2007) discutées et développées par Dahinden (2010)⁴. Cresswell pose cinq prémisses qui questionnent le processus d'une recherche qualitative. Ces cinq questions servent de canevas et correspondent chacune à une étape de la démarche de recherche. Je traite ces questions de manière transparente, en explicitant mes choix méthodologiques. Pour illustrer mon propos, j'ai recours aux études sur les méthodes qualitatives dont certaines ont été discutées durant le cours de Dahinden (2010).

6.1. Prémisses ontologiques : quelle est la nature de la réalité ?

Avant de contacter les futurs répondants, je me suis demandé comment présenter ce sujet de mémoire aux participants G2 et G3. J'ai expliqué que je m'intéressais à *l'école italienne*, à son fonctionnement, à l'organisation des leçons, au travail des élèves, aux défis et aux difficultés actuelles de cette école. Les questions de la motivation des enfants de la troisième génération à suivre les cours ou l'histoire de la migration familiale n'ont pas été mentionnées. En effet, il m'apparaissait que l'évocation de thématiques « sensibles » lors de la prise de contact pouvait compromettre la confiance entre les participants et moi-même.

Dans la phase initiale, j'ai dû dépasser mes doutes par rapport à l'intérêt de ce sujet. Mes doutes étaient liés à l'accueil reçu par les premiers interlocuteurs quand je leur présentais mon projet. En effet, deux parents ont indiqué que « ce sujet était intéressant mais que les élèves n'avaient pas envie d'y aller à cette école et que je ne trouverais pas grand'chose. »

En lien avec ce qui vient d'être dit, les lectures exploratoires m'ont fait réfléchir à la subjectivité de la réalité et à la nécessité de construire mon projet autour de cette subjectivité. Ainsi, selon Denzin & Lincoln (2005), en recherche qualitative, « the objective reality can never be captured. We know a thing only through its representations » (p. 5). Avec la citation de Denzin et Lincoln ci-dessus, j'adhère au fait que c'est le point de vue subjectif des participants, leurs paroles racontées sur leur expérience d'élève ou de membre d'une association de

⁴ Ces prémisses ont été exposées par la professeure Janine Dahinden durant la séance *Questions épistémologiques et théoriques de la recherche en sciences sociales et humaines* du cours de master « Méthodes et recherches qualitatives » de l'année 2010-2011 donné à l'Université de Neuchâtel.

l'école italienne qui me donnera la possibilité de reconstruire la réalité et de l'analyser. L'« Autre » devient ainsi un sujet de recherche (Denzin & Lincoln, 2005). Par ailleurs, ce mémoire assume un paradigme constructiviste. On doit ce paradigme au psychologue Jean Piaget notamment. Dans cette tradition, Flick (2006) explique que nos diverses manières d'appréhender l'environnement ne sont pas déterminées mais élaborées de telle manière que la cognition et la perception « of the world and knowledge about it are seen as constructs » (p. 78). Dans le champ plus large des sciences sociales, Schütz (1962) cité par Flick (2006) s'inscrit dans ce paradigme constructiviste qui postule l'élaboration des connaissances en partant de l'expérience de la personne. Il en résulte que « all our knowledge of the world, in commonsense as well as in scientific thinking, involves constructs, i.e., a set of abstractions, generalizations, formalizations and idealizations, specific to the relevant level of thought organization » (p. 79).

Cette citation me permet d'admettre la multiplicité de la réalité. Ainsi, cette recherche de mémoire n'est qu'un aperçu d'une certaine réalité, socialement, historiquement située et construite par le discours des personnes et l'interaction avec le chercheur. Denzin & Lincoln (2005) décrivent cette situation : « There are no objective observations, only observations socially situated in the world of – and between – the observer and the observed. Subjects, or individuals, are seldom able to give full explanations of their actions or intentions » (p. 21).

6.2. Prémisses épistémologiques : quelle relation entre chercheur et sujet étudié ?

L'épistémologie constructiviste insiste sur l'interdépendance entre le chercheur et le processus de la recherche. Par cette interaction, le chercheur influence, « de par sa biographie, son parcours propre, ses conceptions du monde » (Royer, 2007, p. 87) ce même processus. Il s'ensuit, selon Guba & Lincoln (1994), que « the investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the « finding » are literally created as the investigation proceeds » (p. 111). Dans le même ordre d'idées, la métaphore de Denzin et Lincoln permet de comprendre que la recherche « is an interactive process shaped by his or her own personal history, biography » (2005, p. 6). Denzin & Lincoln, pour résumer la posture du chercheur qualitatif et expliquer la reconstruction du réel qu'il doit effectuer, ont recours à une métaphore, celle de « the interpretive bricoleur » (ibid).

J'ai ensuite réfléchi à la possibilité de diminuer l'influence que je pourrais avoir sur les réponses des sujets. Le défi consistait à appréhender le « monde de l'école » avec un regard nouveau car l'environnement scolaire m'est familier. Je ne voulais pas que cette donnée

fausse les contacts avec les enfants qui se sentiraient obligés de répondre à « une maîtresse ». Aussi, pour les observations et les entretiens, je me suis assurée qu'aucun de mes anciens élèves ou actuels ne suivaient les cours. J'ai aussi décidé de me présenter en tant qu'étudiante auprès des enseignantes et de ne pas évoquer ma profession. Je ne voulais pas qu'elles se sentent examinées par une collègue.

Dès le début du travail, je savais que j'interrogerais des enfants. Aussi, il est apparu particulièrement important de réfléchir aux conditions de l'entretien et au sens des questions. Selon de Sardan (1995) les questions appartiennent au chercheur et « n'ont de pertinence que dans son univers de sens » (p. 79). Or, en situation d'entretien, les questions doivent avoir du sens également pour l'interlocuteur. En acceptant que les enfants s'approprient les questions - je les ai laissés raconter en détail les pauses de l'école italienne ou énumérer les noms d'amis qui avaient arrêté - je pense avoir pu investir « le savoir informel acquis lors des deux observations » (ibid, p. 79). J'adhère à cette affirmation car le chercheur doit montrer sa « capacité à converser sur le terrain même de son interlocuteur et en utilisant ses codes » (1995, p. 80). De Sardan, dans le même article, indique qu'il s'agit encore, et j'ai tenté d'appliquer ce conseil pour conduire les entretiens, de « réduire au minimum l'artificialité de la situation d'entretien ».

6.3. Prémisse rhétorique : quelle est la langue de la recherche ?

La question de « quelle langue utiliser ? » s'est posée pour deux entretiens où l'italien a été indispensable. Sofia, personne de la première génération de migration, m'a conduite sur un chemin que je n'avais pas prévu. L'entretien semi-directif initialement prévu est devenu un entretien biographique. Pour le deuxième entretien conduit en italien au secrétariat de l'école italienne, je me suis préparée en lisant de nombreux documents officiels. Les enseignantes ont utilisé l'italien lors des discussions qui ont suivi les observations. Ce choix apparaît logique si l'on se réfère au contexte « classe de l'école italienne ».

Cette expérience a été formative car recourir à l'italien m'a contrainte à adopter un langage simple sans jargon scientifique. Parler en italien lors des deux observations en classe pour expliquer ma présence a créé une sorte de « communion » avec les élèves qui eux aussi, apprennent l'italien. Je considère que le choix de parler l'italien, car les deux entretiens et les conversations avec les enseignantes auraient pu se dérouler en allemand ou en français, participe à la prise en compte de la spécificité des personnes, locutrices natives de l'italien ou

« apprenantes » de l'italien. Cette décision m'a impliquée plus concrètement dans le processus de recherche.

6.4. Prémisse axiologique : quelle est la place des valeurs ?

Selon Uwe Flick (2006) les représentations des personnes doivent être prises en compte dans la démarche de recherche et reconnues comme un processus complexe par lequel se construisent les connaissances et la façon de décrire leurs expériences. Comme déjà indiqué dans ce travail, la perspective constructiviste « capture » un morceau de la réalité *école italienne* et non pas tous les aspects de cette réalité. Pour caractériser l'attitude du chercheur qualitatif, Guba & Lincoln (1994) décrivent cette attitude comme « the posture of the knower must be one of objective detachment or value freedom in order to be able to discover how things really are and things really work » (p. 108).

L'importance de reconnaître les valeurs m'a incitée à prendre les précautions éthiques en lien avec la décision d'interroger des enfants et de veiller à la précision de mes explications pour ne pas induire de « fausses » représentations ou de la méfiance. Lors de la prise de contact, j'ai expliqué le but de ma démarche aux parents, je leur ai laissé un temps de réflexion avec une lettre informant des buts de mon travail de mémoire. J'ai laissé les parents, décider du lieu et de la date, après leur avoir proposé diverses possibilités pour l'entretien.

6.5. Prémisse méthodologique : quel est le processus de la recherche ?

L'objectif de cette partie est d'expliquer la démarche de cette recherche qualitative, la méthodologie appliquée et la manière dont les données seront analysées. Le processus de recherche de ce mémoire se réfère aux fondements de la théorie ancrée. En suivant les postulats théoriques de Strauss & Glaser, (1967 cités par Dahinden, 2010 ; Muster, 2010 ; Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994), les principales caractéristiques de la théorie ancrée sont discutées et illustrées par des exemples tirés du terrain afin de montrer comment elles ont été utilisées.

6.5.1. Buts poursuivis par la théorie ancrée

D'abord, il faut apporter une définition à l'expression *Grounded Theory*. Glaser et Strauss (1967) reconnus comme les pères fondateurs de la méthode sont cités par Dahinden (2010)⁵. Ces deux auteurs postulent que : « All is data ». Ce principe exige que le chercheur tienne compte, dès les premières analyses, des résultats qui émergent des données empiriques

⁵ Toutes les références à la professeure Janine Dahinden (2010) de cette partie 6.5 se rapportent à la séance *Théorie ancrée-Grounded Theory* du cours de master *Méthodes et recherches qualitatives* et au support de cours de l'année 2010-2011 du cours donné à l'Université de Neuchâtel.

pour poursuivre la recherche. Le chercheur effectue donc un « retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données » (Guillemette, 2006, p. 33) et ceci, à chaque étape de la recherche. François Guillemette précise qu'il s'agit d'une démarche de théorisation qui peut prétendre à l'innovation. Janine Dahinden la décrit comme l'opportunité de développer « une théorie *middle range* sur la base des données qualitatives, à travers un processus de codage qui est un processus d'abstraction » (2010, p. 1).

La théorie ancrée peut être à la fois une méthode de recherche qualitative pour produire de nouvelles théories « l'objectif général visé par la théorie ancrée est de développer une théorie s'enracinant dans l'analyse des données des données du terrain » (Blais & Martineau, 2006, p. 7) et une façon d'analyser les données. Selon Pierre Paillé (1994), recourir à une démarche d'analyse par théorie ancrée n'est pas obligatoirement produire de grandes théories. L'action de théoriser, selon cet auteur, peut également être comprise comme une manière de « dégager le sens d'un événement, [de] renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149). C'est cette vision qui est retenue dans le cadre de ce travail. Ainsi, une démarche par théorie ancrée est essentiellement inductive. Cette forme d'analyse consiste à « dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes » (Blais & Martineau, 2006, p. 7). Il en résulte que les frontières entre les méthodes en recherche qualitative ne sont pas clairement définies. Ainsi, c'est au chercheur que revient la responsabilité « de faire sa propre soupe » (Dahinden, 2010) et de choisir parmi les nombreuses voies de recherche qui s'offrent à lui. C'est à cette fin que sont détaillées, dans les parties suivantes, les étapes méthodologiques qui ont conduit à la réalisation de ce travail.

6.5.2. Un processus itératif

Le processus spécifique à la *Grounded Theory* est qualifié d'itératif. Il demande un va-et-vient constant entre la récolte des données et les résultats de l'analyse qui commence « dès le tout début » selon Dahinden (2010). Cette démarche requiert également la suspension temporaire des cadres théoriques existants comme l'explique Guillemette (2006). Cette posture demande un effort intellectuel pour « se soustraire le plus possible de ce qui existe. [...] Il ne s'agit aucunement d'un mépris à l'égard des théories déjà élaborées avant » (p. 34) mais plutôt de remarquer la nature essentiellement inductive de la théorie ancrée. Guillemette (2006) cite Glaser (1992, p. 32) et affirme que cette recommandation a comme objectif de « préserver la liberté et l'ouverture du chercheur par rapport aux découvertes qui peuvent émerger des données [...] pour lui suggérer des concepts, des problématiques, des interprétations fondées empiriquement » (p. 35). La conséquence est que la définition de l'objet de recherche con-

serve donc « un caractère provisoire [et cet objet] est défini davantage comme un territoire à explorer ou un phénomène à comprendre progressivement » (Guillemette, 2006, p. 37). J'ai suivi le procédé qui vient d'être décrit pour établir et « fixer » les questions de recherche du présent travail.

6.5.3. Le recueil des données

Comme dit plus haut, avec la *Grounded Theory*, la récolte et l'analyse des données s'effectuent simultanément. Ce sont deux étapes conjointes, non pas détachées l'une de l'autre mais qui se réalisent l'une avec l'autre. Cette manière de faire est spécifique à la théorie ancrée car « habituellement, les démarches méthodologiques suivent des étapes de recherche séquentielles » (Guillemette, 2006, p. 37). Ainsi, les premières découvertes issues des données et l'ébauche des catégories servent à orienter les entretiens suivants. L'analyse des données débute depuis le tout début par la rédaction de mémos qui sont « des idées d'analyse, des réflexions qui engendrent une première description des catégories » (Muster, 2010 qui cite Dahinden, 2009). Avec l'avancement de la recherche, les mémos contribuent à enrichir la description du contenu des catégories. Charmaz (2005) citée par Guillemette (2006) indique que les collectes ultérieures doivent être « réalisées à partir des résultats provisoires de l'analyse [...] tout en préservant la perspective d'ouverture à l'émergence » (p. 38). Je n'ai donc pas utilisé un canevas unique pour tous les entretiens. Certaines questions ont été modifiées, d'autres ajoutées dans le but de faire avancer la recherche et de « creuser » les éléments qui émergent.

6.5.4. L'échantillonnage théorique

Cette étape est au cœur d'une démarche par théorie ancrée. L'échantillonnage théorique implique que les épisodes de collecte de données ne soient pas prédéfinis en début de recherche mais que le choix des participants soit effectué « en fonction des concepts émergents » (Dahinden, 2010).

Dans ce travail, c'est la perspective de l'échantillonnage théorique qui a été appliquée. Ainsi, j'ai établi une liste préalable de toutes les personnes que je pensais interroger. Pour le premier entretien, j'ai retenu une personne de la deuxième génération de la migration italienne qui, me semblait-il, pouvait apporter un nombre important d'informations sur ma thématique. En effet, cette personne a fréquenté l'école italienne à la fin des années 1970. Elle est italienne et titulaire d'un permis C. Comme elle l'a indiqué lors de la prise de contact, ses enfants suivent les cours et elle est membre d'un comité local de *l'école italienne*. Les aspects

qui ont déterminé l'ordre des entretiens sont les suivants : j'ai pris en compte les premiers résultats de l'analyse tout en restant ancrée dans les données. L'ordre et le choix des entretiens ultérieurs s'est fait dans le but de favoriser de « nouvelles découvertes ». Ainsi, comme l'expliquent les auteurs auxquels il est fait référence dans la citation qui suit, les prochains interlocuteurs peuvent être retenus « en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et le développement de la théorie » (Glaser & Strauss, 1967 ; Glaser, 1978 ; Charmaz, 1983 cités par Guillemette, 2006, p. 40). Comme déjà mentionné dans le tableau récapitulatif de la page 19 au chapitre cinq, j'ai finalement conduit onze entretiens et un focus group.

Avec l'échantillonnage théorique, j'ai dû gérer l'« effet boule de neige » et exclure les propositions bienveillantes de plusieurs participants qui voulaient contacter eux-mêmes d'autres personnes afin qu'elles participent à cette enquête. Pour des raisons éthiques, il m'apparaît important que cette première rencontre ne soit pas déléguée. Il en va, me semble-t-il, de la responsabilité du chercheur qui doit expliquer les buts de « sa » recherche et assumer les réactions des personnes.

6.5.5. L'analyse des données

Le postulat de la théorie ancrée est que « all is data » (Glaser & Strauss, 1967 cités par Dahinden, 2010). Ainsi, l'entier du matériel récolté (deux observations, onze entretiens et un focus group) a été retranscrit, codé et analysé en suivant trois phases. Les annexes du chapitre douze montrent des exemples de ces différentes étapes. Il s'agit à présent d'explicitier ce processus.

La première étape de l'analyse, l'*open coding* (Strauss & Corbin, 2004 cités par Dahinden, 2010) consiste à poser des étiquettes sur l'ensemble du corpus en le découpant en segments à l'aide d'*in vivo codes*. Ces codes *in vivo* sont constitués de mots directement tirés de phrases ou de parties de phrases. Selon Pierre Paillé, la codification initiale cherche « à dégager le plus fidèlement possible et avec le plus de concision possible le témoignage livré lors de l'entrevue » (1994, p.154). La fin de cette première étape rassemble les codes en famille de codes similaires. Strauss & Corbin (2004) cités par Dahinden (2010) propose sept questions pour guider le travail alors que Paillé (1994) conseille, pour cette première étape, d'être « consciencieux, minutieux » et de situer « l'analyse au ras des pâquerettes » (p. 157).

La deuxième étape de l'analyse, l'*axial coding* (Strauss & Corbin, 2004 cités par Dahinden, 2010) opère le passage entre les familles de codes, c'est-à-dire, les codes regroupés, et leur mise en rapport autour de l'axe d'une catégorie ; le but étant de les relier en fonction de

leurs propriétés et de leurs dimensions. A cette étape, il s'agit de dresser la liste des catégories établies et de « décider plus tard si ces catégories s'appliquent bien aux données » (Paillé, 1994, p. 159).

La troisième étape, le *coding* *focusé* ou *sélectif* (Strauss & Corbin, 2004 cités par Dahinden, 2010) analyse les données de façon sélective pour valider ou ne pas valider les résultats de l'*axial coding*. Dans cette étape, l'ancrage dans les données empiriques doit être soutenu pour refaire la démarche depuis le début et situer la « lecture à un niveau plus conceptuel » (Paillé, op.cit.).

Glaser (1978) cité par Paillé (1994) précise qu'une certaine *sensibilité théorique* doit guider le chercheur pour qu'il distingue « le fondamental de l'accessoire pour porter un regard pénétrant sur le phénomène à l'étude » (p.161). Un outil indispensable pour trouver ce chemin vers la conceptualisation est la rédaction de mémos dès le début de l'analyse. Ces idées d'analyse, ces réflexions, ces premières théories « constituent un pas crucial qui poussent l'analyse en avant » (Dahinden, 2010).

Pour ce mémoire, cette procédure a été menée sur une période de cinq mois. De nombreuses lectures des transcriptions ont été nécessaires pour la consolidation et l'enrichissement des catégories. Une des difficultés rencontrées, décrite dans la littérature, a été de décider de la saturation d'une catégorie et d'arrêter sa description qui « apparaît [...] souvent inépuisable » (Paillé, 1994, p.167). Ainsi, la saturation théorique qualifie « un jugement par lequel l'analyste considère que la collecte de nouvelles données n'apporterait rien à la [...] conceptualisation du phénomène à l'étude (Guillemette, 2006, p. 41 qui cite Holloway & Wheeler, 2002 ; Laperrière, 1997 ; Morse, 1995 ; Strauss & Corbin, 1998). Par ailleurs, les auteurs s'accordent pour qualifier la saturation de « concept élastique » (Charmaz, 2002, p. 690 citée par Guillemette, 2006, p. 41). Le jugement de la saturation d'une catégorie s'impose comme plutôt relatif. François Guillemette avance que le critère le plus important est celui de l'*emergent-fit* (Strauss & Corbin, 1998). Ce critère définit la saturation théorique comme « une certaine cohérence entre le jugement posé par l'analyste et le fait que les nouvelles données ne provoquent pas vraiment d'avancement dans l'analyse » (Guillemette, 2006, p. 41)

J'ai tenté de poser ce regard sur les données empiriques. J'ai continué les entretiens et le travail d'analyse jusqu'à ce que se dégage une forme de cohérence entre les cinq catégories définies. Ce choix a pour conséquence que les cas négatifs (élèves qui ont arrêté l'école italienne, Italiens qui ne l'ont pas suivie, Italiens qui ne parlent plus la langue d'origine) n'ont

pas été intégrés dans ce mémoire. Ces facteurs constitueraient cependant un intéressant prolongement de l'analyse.

6.5.6. L'intégration de la littérature existante

Pour rester dans l'esprit d'une démarche inductive et exercer, comme le prescrivent Glaser et Strauss (1967), la *sensibilité théorique*, ce travail ne contient pas de cadre théorique prédéfini. Guillemette (2006) affirme que « si l'on veut que la compréhension d'un phénomène émerge du terrain, on ne peut pas partir d'une théorie préexistante [...] l'approche préconisée vise à ce que le cadre théorique soit généré à partir des données plutôt qu'à partir des recherches antérieures » (p. 36).

Cette prise de recul par rapport à mes préconceptions théoriques pour laisser « émerger des concepts qui ne seront pas contaminés par des concepts existants » (Guillemette, 2006, p. 35) a été un souci constant qui a guidé l'élaboration des catégories. Le cadre théorique n'a pas été rédigé au préalable et les résultats de l'analyse présentés aux chapitres sept et huit, sont « directement » reliés aux apports théoriques. Ainsi, ce sont les concepts émergents des catégories qui ont influencé les apports théoriques de ce travail et non l'inverse.

Cependant, dans un souci de transparence, je dois admettre que je n'ai pas entièrement pratiqué la « *tabula rasa* » et appliqué les conseils d'Uwe Flick qui suggère d'utiliser, en début de travail, « *several forms of literature in a qualitative study including* » (2006, p. 58). J'ai lu, avant de me rendre sur le terrain et pour préparer les entretiens, de la littérature méthodologique se référant aux principes de la théorie ancrée. J'ai aussi lu la littérature qui décrit le cadre légal des écoles italiennes dans le canton de Berne afin de disposer des connaissances pour m'entretenir avec la personne responsable du secrétariat.

6.5.7. Justification de la démarche méthodologique

Trois raisons expliquent mon choix de la théorie ancrée comme méthode d'analyse des données et comme processus itératif et circulaire pour la récolte et l'analyse.

Premièrement, le cours de *Méthodes et recherches qualitatives* (2010-2011) a servi de soutien pour ce mémoire, fournissant au fur et à mesure des séances les clés nécessaires pour réfléchir à son élaboration. C'est dans le cadre de ce cours que les principes de la théorie ancrée ont été amenés.

Deuxièmement, et cette raison découle directement de la première, quand la décision de garder les cours de langues et culture d'origine et le parcours migratoire de trois générations

comme thème de mémoire a été prise, le sujet paraissait vaste et les interrogations encore trop nombreuses pour permettre la problématisation. Se rendre sur le terrain sans hypothèse ni cadre théorique strictement définis mais avec un fort ancrage dans les données « et l'esprit ouvert » (Guillemette, 2006, p. 37) a permis de préciser au fur et à mesure de l'avancement du travail, les questions de recherche et la problématique.

A posteriori, je pense que choisir une démarche qualitative inspirée de la théorie ancrée a contribué à me faire découvrir les éléments les plus pertinents auxquels je n'avais pas pensé. Il s'agit notamment de la question de la motivation à suivre les cours. Le fait de porter le focus sur la troisième génération en comparant son expérience actuelle avec le vécu de la deuxième génération, et de renoncer à continuer les investigations auprès de la première génération, a grandement contribué à l'avancement de ma réflexion. L'ancrage dans les données m'a aussi montré, alors que cette question ne m'apparaissait pas importante, la pertinence de développer l'analyse en direction des pratiques et des discours des acteurs qui s'occupent de la gestion des cours et d'examiner également les contours de leur motivation.

La troisième raison de ce choix est l'ancrage interdisciplinaire de ce mémoire qui touche les champs de la migration, de la linguistique et de l'apprentissage en prenant appui sur les cours de langue et culture d'origine. Définir un cadre théorique préalable pour ces trois domaines des sciences sociales m'est apparu comme une tâche trop vaste et peut-être, peu fructueuse. Et de manière inverse, la littérature scientifique sur les cours de langue et culture d'origine me semblait plutôt rare lorsque j'ai débuté le travail. Avec la démarche de la théorie ancrée, j'ai résolu ce dilemme lié « à l'habitude » acquise jusqu'ici dans mes études de classer des données empiriques dans des cadres théoriques préétablis. Ce choix a constitué le déclencheur pour initier le travail tout en restant à l'écoute des données.

6.6. Conclusion intermédiaire

Les cinq prémisses de Cresswell présentées par Dahinden (2010) explicitent les différents niveaux de responsabilité du chercheur qualitatif lorsqu'il débute une recherche. La prémisses ontologique a montré que la réalité n'est pas donnée de manière invariable mais qu'elle est une réalité reconstruite. Du point de vue épistémologique, il y a une interdépendance entre les participants à la recherche et le chercheur. La prémisses rhétorique a exposé l'importance de la langue, l'utilisation soit de l'italien soit du français et des conséquences sur le déroulement de l'entretien. La place des valeurs a été discutée dans la prémisses axiologique. L'acuité de cette prémisses est renforcée quand il s'agit de s'entretenir avec des enfants

en âge scolaire. La prémisses méthodologique a détaillé le processus de cette recherche de mémoire qui recourt à la théorie ancrée et donne la possibilité, à chaque étape de l'analyse, de tenir compte des concepts qui émergent des données.

7. Définition, historique et fonctionnement des cours de langue et culture d'origine italienne

Ce chapitre apporte des informations qui concernent les enseignements de langue et culture d'origine en Suisse. Je présente l'histoire des cours de langue et culture italienne et discute le contexte politique et les intentions sous-jacentes qui prévalent à leur création. Pour mettre à jour le processus motivationnel à organiser les cours, l'association qui gère les enseignements de langue et culture italienne dans le canton où ont été recueillies les données est examinée. C'est en suivant le point de vue des acteurs institutionnels que les forces et les faiblesses des enseignements LCO de culture italienne sont abordées. Enfin, une étude d'Elisabeth Salm et Anne Marie Künzi sert de base pour évoquer la possibilité d'inclure ces cours dans le curriculum scolaire officiel.

7.1. Qu'entend-on par « cours de langue et culture d'origine ? »

Fréquemment abrégés cours « LCO », les enseignements de langue et culture d'origine sont, selon la définition de Mariana Steiner, des « structures organisées par les ambassades des pays ou par d'autres institutions ou associations. [...Les] contenus sont centrés sur l'apprentissage de la langue d'origine et sur la connaissance du patrimoine culturel » (2010, p. 1). Les textes de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) exposent les conditions-cadre de « l'enseignement de la langue première pour les élèves issus de la migration en Suisse et au Liechtenstein » (CDIP, 2010)⁶. Les spécificités suivantes peuvent être retenues.

En Suisse, l'offre des cours de langues et cultures d'origine concerne une quarantaine de langues et cultures d'origine. Les cantons procèdent à un recensement des cours et font le lien entre l'école obligatoire et les organisateurs de cours LCO. En vertu du fédéralisme qui accorde la primauté aux cantons en ce qui concerne l'éducation, l'organisation des cours LCO peut varier d'un canton à l'autre. Par exemple, selon les documents de la CDIP, trois cours LCO sont dispensés dans le canton d'Uri, vingt-trois dans le canton de Berne, et trente cours sont proposés dans le demi-canton de Bâle-Ville. Les élèves suivent deux leçons au minimum

⁶ Les informations de ce chapitre sont extraites du site de la CDIP et sont disponibles à l'adresse suivante: <http://www.edk.ch/dyn/19249.php> [pages consultées le 27 octobre 2010]

par semaine et au maximum quatre dès la 1^{ère} ou la 2^{ème} année d'école primaire. Les cours se poursuivent jusqu'à la 6^{ème} année scolaire voire, selon les langues, jusqu'à la 9^{ème} année. Quelques cantons comme Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Glaris, Lucerne, et Zürich disposent d'une procédure pour accréditer les cours. A noter encore que la majorité des cantons met les locaux scolaires à disposition des organisateurs LCO en comptant sur la collaboration des communes.

7.2. Quelle est l'histoire des cours de langue et culture italienne ?

On peut affirmer que l'essor des cours de langue et culture d'origine date du milieu des années 1960 et qu'il est consécutif des vagues de migration européenne, et plus spécifiquement de celle de la migration italienne. Selon l'arrondissement consulaire de Berne et Neuchâtel⁷, déterminer la date du premier cours LCO de langue et culture italienne en Suisse est une entreprise « ardue voire impossible ». Cependant, pour faire écho au chapitre quatre qui a présenté des aspects de la politique migratoire suisse en lien avec la migration italienne, il m'apparaît pertinent de donner quelques repères chronologiques qui rendent compte de l'histoire de ces cours en Suisse.

En mars 1964, une circulaire émise par le Ministère italien des Affaires Etrangères (MAE) est considérée comme l'acte de naissance officiel des cours de langue et culture d'origine italienne. Le document précise que les enfants des travailleurs émigrés peuvent bénéficier des infrastructures scolaires de la société d'accueil et qu'en vertu de ce principe, l'Etat italien n'est pas tenu de fournir des cours d'italien à ses compatriotes. La circulaire recommande d'une part l'insertion des enfants dans l'école primaire locale mais veut d'autre part encourager les disciplines « italiennes » pour les élèves d'origine italienne, enseignements qui devraient se dérouler dans les locaux et selon l'horaire de l'école obligatoire. Les autorités consulaires et scolaires veillent au bon fonctionnement des cours et l'Etat italien s'engage à les financer pour assurer, selon le MAE, le « maintien de la culture italienne » chez les enfants des travailleurs immigrés. Durant cette même année, la Confédération demande aux cantons de trouver des solutions qui facilitent le suivi des leçons de culture et de langue italienne et de dépasser le stade « des simples déclarations d'intentions » (arrondissement consulaire de Berne et Neuchâtel).

⁷ Je me réfère dans cette partie 7.2. aux informations tirées du site de l'arrondissement consulaire de Berne et Neuchâtel et de la rubrique « Un po'di storia ». Le document est disponible en ligne : http://www.cli.ch/enti_gestori/enti_gestori.php [pages consultées le 23 mars 2011]

Nous pouvons relever, suite à ce qui vient d'être dit, le positionnement contradictoire de l'Italie qui revendique à la fois une meilleure reconnaissance des cours LCO tout en rappelant à ses ressortissants que leurs enfants bénéficient des infrastructures du pays d'accueil et s'intègrent dans le système scolaire local. Il faut se rappeler le statut peu avantageux (politique migratoire discriminante, travail non valorisant, mobilité sociale exclue) qui touchait les immigrants italiens qui arrivaient en Suisse à la fin des années 1960. Dans le climat social incertain des années dites de l'initiative « Schwarzenbach », suivre un cours LCO devait permettre aux enfants des travailleurs immigrants de poursuivre leur scolarité en cas de retour en Italie. La forte interdépendance entre les besoins de l'économie suisse et le besoin des travailleurs italiens qui recherchent du travail devait sans doute inciter les acteurs italiens à certaines réserves dans leurs revendications. A cette époque, les relations entre le groupe majoritaire, les « Suisses », et le groupe minoritaire, les « Italiens » sont empreintes de méfiance et d'incompréhension réciproques.

Dans une étude sur ce sujet, Rosita Fibbi (2005) explique qu'il est difficile de « rendersi conto di quale fosse [...] la distanza sociale e il clima di diffidenza nei confronti degli Italiani » (p. 757). Selon Fibbi encore, le changement des représentations des Suisses à l'égard des Italiens devenus aujourd'hui des « étrangers appréciés » est dû au fait que d'autres groupes immigrants, on peut citer les personnes originaires de l'ex-Yougoslavie, se sont vus attribuer « il ruolo di minaccia per il gruppo sociale di maggioranza » (pp. 760-761). Nous verrons plus loin dans ce chapitre que les critères pour justifier le besoin des cours LCO pour la troisième génération de migration ont changé.

En juillet 1977, une directive de la Communauté Economique Européenne (CEE) décrète le droit à un enseignement dit « d'accueil » gratuit pour tous les enfants des travailleurs migrants. Cette directive considérée alors comme particulièrement novatrice ne sera pas suivie de mesures concrètes. Le Ministère italien des Affaires Etrangères (MAE) pointe les obstacles qui empêchent un aménagement plus optimal des cours LCO de langue et culture italienne en Suisse. Le Ministère évoque, en ce qui concerne le niveau politique, la non adhésion de la Suisse à la Communauté économique européenne (CEE), le système scolaire sélectif et le fédéralisme qui laisse l'autonomie aux cantons pour l'éducation. Au niveau des difficultés organisationnelles, les textes du MAE évoquent l'absence d'une réglementation pour uniformiser le contenu des cours, l'indifférence des enseignants de l'école suisse, l'isolement des enseignants LCO dont le statut reste peu défini, la surcharge de travail occasionnée par le suivi de cours supplémentaires, les horaires souvent défavorables, les classes hétérogènes et le

niveau de maîtrise de l'italien fort variable selon les élèves. Ainsi, le MAE soulève des problèmes qui se situent à différents niveaux.

Je discute à présent le niveau qui concerne l'organisation des cours et s'intéresse aux relations intergroupes au sein de l'école obligatoire. Nous pouvons donc nous intéresser aux mécanismes qui régissent les contacts entre les enseignants majoritaires de l'école ordinaire et ceux, minoritaires, de l'école italienne. Les stratégies d'évitement de la part des enseignants de l'école officielle avancées par les textes du Ministère italien des affaires étrangères ne font-elles pas référence à des processus d'attribution catégorielle basés sur des critères ethniques entre « nous » les enseignants d'origine suisse et « eux » les enseignants d'origine italienne ? En effet, les enseignants suisses occupent une position privilégiée et ils sont reconnus aussi bien par les autorités qui les ont mis en place que par les élèves. Par ailleurs, depuis Pierre Bourdieu, on sait que l'école assure une forme de reproduction socio-culturelle et produit des « héritiers ». N'entend-on pas souvent dire les enseignants qu'ils sont « au service de l'Etat » et donc garants du modèle social ? Aussi, la présence au plus fort de la migration italienne d'enseignants d'une autre origine conteste cette autorité et peut produire de l'ethnicité. Cette ethnicité est produite souvent à l'insu des enseignants de l'école ordinaire enclins et encouragés à pratiquer une pédagogie « multiculturelle » qui s'inscrit dans le cadre de la mission d'intégration confiée à l'école publique (Mottet & Bolzman, 2009).

Les travaux de Frederick Barth (1969 / 1995) apportent un éclairage pour discuter ces mécanismes. Barth met l'accent sur une approche interactionniste de l'ethnicité qui se développe lorsque que les groupes entrent en contact et doivent renégocier les frontières qui leur sont attribuées. Dans cette vision, l'ethnicité se constitue à travers l'interaction sociale et ne repose pas sur des traits fixes attribués « une fois pour toute » à un individu. La présence d'enseignants LCO de langue italienne dans les écoles ne déclenche-t-elle pas une renégociation de la part des enseignants suisses des frontières symboliques pour garder leur situation privilégiée et leur pouvoir ? La non reconnaissance des cours LCO et l'isolement des enseignants LCO signalés en 1977 dans les textes du MAE sont sans doute des indices d'un processus de catégorisation qui vise à renforcer le groupe majoritaire.

Dans ces conditions, la mise en œuvre de la collaboration ne dépend pas seulement de la bonne volonté des partenaires en présence ou de questions de pédagogie. La prise en compte des processus qui entrent en action quand deux groupes « ethniques » se rencontrent et doivent renégocier leur place respective au sein de l'école constituerait peut-être un pas vers une meilleure inclusion des cours LCO dans l'école obligatoire. Ce constat qui découle

d'un texte de 1977 semble toutefois encore d'actualité. En effet, Mariana Steiner (2010) dans une étude récente menée lors de son mémoire de licence montre qu'aujourd'hui encore, plus de trente ans après la rédaction des textes du Ministère italien des affaires étrangères, les formes de collaboration entre enseignants de l'école obligatoire et les enseignants LCO du canton de Fribourg, restent rares voire inexistantes.

Le Consulat italien affirme cependant, selon le document historique déjà cité plus haut, que les « choses » changent et s'améliorent depuis que les compétences des maîtres sont attestées et depuis que le programme des cours et l'organisation des classes répondent à des directives précises même si « les autorités scolaires suisses restent jalouses de leurs propres prérogatives » (arrondissement consulaire de Berne et Neuchâtel, 2011, p. 4).

7.3. Comment sont organisés et gérés les cours dans le canton de Berne ?

Les informations de cette partie sont issues de l'entretien mené avec le secrétariat de l'organisme « ente CASCI », de son rapport d'activités pour la période 2010-2012 et de l'entretien mené avec un membre d'un comité local. Cet organisme de gestion a été retenu dans un souci de cohérence. En effet, les élèves entendus dans le cadre de ce travail habitent le canton de Berne et suivent les cours organisés par le CASCI⁸.

Actuellement, dans le canton de Berne, c'est un organisme à but non lucratif, un « ente gestore » nommé CASCI qui est chargé de l'organisation et de la gestion des cours LCO de langue et culture italienne. Cet organisme relève de la législation cantonale et bénéficie d'un ancrage plus local à travers les comités de parents d'élèves. La gestion des cours de langue et culture italienne s'appuie sur un système dit « mixte ». Ce système exige une coopération soutenue entre les organismes de gestion, le collège des enseignants et les services administratifs et implique des rencontres régulières pour définir le programme des cours, assurer leur déroulement, développer leur diffusion et veiller à leur qualité.

Le « comitato attività scolastiche e culturali italiane » (CASCI) dépend de l'arrondissement consulaire du canton de Berne et gère tous les cours LCO de ce canton. L'école italienne en Suisse compte cinq autres circonscriptions qui sont celles de Bâle, Genève, Lausanne, Saint-Gall et Zurich. Le CASCI travaille en étroite collaboration avec ses comités locaux. Différentes tâches incombent au CASCI : négocier des subventions, organi-

⁸ Le « Piano Paese 2010-2012 » m'a été remis lors de ma visite au secrétariat du CASCI à Berne. C'est un document élaboré pour une période de trois ans par le CASCI et le consulat d'Italie. Il contient des statistiques (nombres d'élèves, nombres de leçons, dépenses selon les zones de recrutement, intentions pédagogiques) ainsi que les objectifs à atteindre durant la période en cours.

ser la répartition des classes et des élèves, recruter les enseignants. Comme pour les autres organismes de gestion en Suisse, le fonctionnement des cours est assuré par l'engagement bénévole des comités de parents.

Selon les statistiques du *Piano Paese 2010-2012*, pour l'entier du canton de Berne, 82 cours concernent le degré primaire et 39 cours couvrent le degré secondaire. 800 élèves d'origine italienne suivent les cours au degré primaire et 406 au secondaire I. Septante-cinq élèves fréquentent les cours dans la partie francophone du canton. Dix-huit enseignantes et enseignants diplômés sont en charge de tous les cours. Lors de l'entretien, le secrétariat du CASCI a insisté sur l'obligation de poursuivre le travail pour introduire des normes qui régleraient l'organisation et garantiraient la valeur des cours. Le secrétariat du CASCI veut aussi que les régions périphériques ne soient pas privées des cours LCO qui restent des lieux de socialisation et de rencontre entre Italiens. Comme déjà dit plus haut, les comités locaux sont constitués des parents d'élèves. Ces comités élisent un président pour une période de quatre ans. Ils s'occupent des contacts avec les écoles primaires et secondaires officielles pour s'assurer de la disponibilité des locaux et coordonner les horaires. Ils récoltent des fonds et certains organisent « l'albero di Natale », fête de Noël qui donne l'occasion de rassembler les Italiens comme l'explique ce membre d'un comité local.

« Pour qu'on se trouve pas seulement aux assemblées ou à Noël, il faudrait être regroupés deux, trois fois par année. C'est vrai qu'on s'écarte, on n'est plus entre nous. Avant, il y a vingt, trente ans en arrière, les Italiens qui venaient, ils étaient toujours ensemble. Maintenant c'est vrai, on s'est intégré. [...] Et moi, certains Italiens, je ne les connais pas du tout. » (membre d'un comité local, G2)

La volonté de justifier l'existence des cours pour la troisième génération de migration guide l'action du CASCI. La figure de l'« ethnopolitical entrepreneur » que l'on doit aux travaux du sociologue américain Rogers Brubaker est utile pour analyser le discours et la manière d'agir des organisateurs de l'*école italienne*. Comme cela a été relevé, les organisateurs des cours LCO de langue italienne doivent composer avec la fin de l'immigration et une communauté italienne appréciée et intégrée en Suisse (Fibbi, 2005) et dont le lien avec l'Italie est distendu. Réaffirmer « l'appartenance italienne » en insistant sur l'importance du groupe « des Italiens » semble être la stratégie suivie par les organisateurs des cours pour défendre leur légitimité. Brubaker (2004) identifie la tendance de certaines institutions à fabriquer de l'ethnicité en tenant pour acquis l'existence de groupes sociaux homogènes et réunis autour de la même « appartenance », italienne, dans le cas qui nous intéresse. Pour définir ce processus,

Brubaker parle de « groupism ». Le *groupism* est une opération de catégorisation des groupes sociaux. Ce procédé vise à représenter le monde social et culturel comme homogène et composé de « of monochrome ethnic, racial, or cultural blocs » (Brubaker, 2004, p. 35).

Selon l'extrait ci-dessus, le CASCI et ses comités locaux endossent donc le rôle de l'entrepreneur « ethno politique ». Il est fait référence, à travers l'organisation de la fête de Noël, à une « substance » commune italienne pour rassembler les « Italiens » en un groupe soudé. Brubaker précise que cette manière de procéder est révélatrice du travail des entrepreneurs « ethno politiques » dont la propension à réifier les groupes constitue la principale caractéristique, et selon le propos de Brubaker, « is precisely what ethnopolitical entrepreneurs are in the business of doing » (ibid, p. 37). Pour atténuer ce processus et dépasser l'idée d'une « substance » italienne commune productrice d'ethnicité, Brubaker propose de prendre en compte une « ethnicité qui se réaliserait sans le groupe » et qui résulterait des interactions entre les personnes et non pas de traits « biologiquement » donnés.

7.4. Quelles sont les recommandations édictées par la CDIP sur les cours LCO ?

Le système politique suisse délègue l'éducation et la culture aux cantons. Ces derniers coordonnent leur travail sur le plan national au sein d'une instance : la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)⁹ qui réunit les vingt-six conseillers d'Etats cantonaux responsables de l'éducation. Cette instance fonde son action sur des concordats intercantonaux juridiquement contraignants. La CDIP affirme que bénéficier de bonnes connaissances en langue d'origine constitue un atout professionnel et qu'une bonne maîtrise de la langue première n'empêche ni ne retarde l'apprentissage de la langue seconde ou de langues étrangères. Dans cette logique, la CDIP encourage l'organisation des cours LCO. Au niveau individuel, ces connaissances permettent à l'enfant de construire son identité et au niveau interindividuel, les acquis offrent l'opportunité de mieux se situer dans l'environnement social.

Les premières recommandations de la CDIP concernant la scolarisation des enfants d'origine étrangère datent de 1972. Les recommandations aux cantons concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère sont amendées à plusieurs reprises, en 1974, en 1976, en 1985. La dernière version date de 1991. Je présente des extraits de cette dernière version et qui concernent les enseignements LCO.

⁹ Les informations de ce chapitre sont tirées du site de la CDIP, à la rubrique « Education et migration » et sont disponibles à l'adresse suivante: <http://cdip.ch/dyn/14643.php> [pages consultées le 20 octobre 2010]

On peut constater que les textes de la CDIP valorisent largement la culture d'origine des élèves d'origine étrangère. Les recommandations précisent que les enfants issus de la migration ont droit au maintien et au respect de la langue et de la culture de leur pays d'origine. Dans ce but, les salles de classe et une partie du matériel scolaire doivent être mis à disposition gratuitement par les communes. Le soutien aux cours LCO doit porter sur deux heures au minimum par semaine qui seront, dans la mesure du possible, intégrées dans l'horaire ordinaire de l'élève. La fréquentation des cours et les notes obtenues sont inscrites dans les livrets scolaires. Dans le même ordre d'idées, la CDIP incite les enseignants de l'école obligatoire et ceux des cours LCO à collaborer. Par exemple, la CDIP propose d'inclure les connaissances acquises dans la langue et la culture du pays d'origine dans l'évaluation globale des résultats scolaires et dans les décisions de promotion et d'orientation.

Ces intentions normatives sont estimables mais la question de leur application concrète se pose. Cette mise en action dépend souvent de la « bonne volonté » des acteurs locaux, les directeurs d'école, les responsables des comités de parents de l'*école italienne*, des enseignants de l'école obligatoire et des enseignants LCO. Ce point a été confirmé lorsque j'ai rencontré deux enseignantes de l'*école italienne* qui ont affirmé n'avoir aucun contact avec leurs collègues de l'école suisse. Cette affirmation reprend également les résultats de l'étude de Mariana Steiner évoqués au début de ce chapitre.

D'autre part, selon une collaboratrice de la direction de l'instruction publique du canton de Berne (DIP), engager le canton de manière plus étroite dans la reconnaissance des cours LCO, c'est-à-dire dépasser le prêt des locaux et l'inscription dans le livret scolaire, et inclure les cours LCO dans la grille horaire de tous les élèves, exigerait la difficile définition des responsabilités relevant soit des organismes de gestion LCO soit de l'école bernoise. Pour l'instant, aucune mesure de ce type n'est envisagée dans le canton de Berne.

Enfin, il faut questionner la portée du paradigme « multiculturel » dans lequel sont inscrits les cours LCO, les thématiques de l'« école et migration » allant souvent de pair dans les textes officiels. La CDIP lors de son assemblée plénière du 25 mars 2004 a répété « l'importance fondamentale de l'apprentissage des langues à l'école » (p. 1). La volonté « de valoriser les langues de la migration [...] au moyen de cours de langue et culture d'origine » est réaffirmée (p. 4). Cette disposition est d'ailleurs reprise dans l'article 4 de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire nommé concordat « Harnos » du 14 juin 2007 en ces termes : « En ce qui concerne les élèves issus de la migration, les cantons apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue et de culture

d'origine organisés par le pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique ».

La collaboratrice de la DIP, lors de l'entretien, a précisé que la CDIP est intervenue auprès du consulat italien pour défendre les cours LCO de langue italienne.

« Pour que le robinet des subventions ne soit pas fermé par l'Italie [...] Car pour la personne, l'important c'est sa langue ». (Collaboratrice de la DIP)

Elle ajoute que tous les cours LCO, l'italien ou une langue plus « rare », avaient leur raison d'être et que l'italien, en tant que langue nationale, ne recevait pas un traitement particulier. Ainsi, dans la perspective d'une société et d'une école dites « multiculturelles », il est admis que l'école doit composer avec les diversités culturelles et linguistiques des élèves, et accueillir cette diversité. Face à la bonne volonté des instances politiques, peut-on avancer l'hypothèse que la valorisation de la multiculturalité peut ne pas forcément produire les effets attendus et ne pas atteindre les objectifs d'intégration mis en avant par les textes officiels ? L'application d'une pédagogie interculturelle (trop) volontaire ne peut-elle pas déboucher sur une forme d'essentialisation des appartenances ethniques et les renforcer ?

Suivre l'argumentation développée par Geneviève Mottet et Claudio Bolzman (2009) apporte des réponses à ces interrogations. Ces deux auteurs relèvent plusieurs contradictions, mis en exergue par de nombreuses études, et qui imprègnent les pédagogies interculturelles. Tout d'abord, il y a le risque de ne pas prendre au sérieux les séquences didactiques consacrées à cette thématique car souvent considérées comme « récréatives et peu articulées sur les autres activités de la classe » (Henry-Lorcerie, 1988, p. 237 citée par Mottet & Bolzman, 2009, p. 12).

Ensuite, il y a la tendance « à ethniciser le rapport au monde scolaire » (ibid, p.13) qui par l'utilisation de stéréotypes et la définition de traits culturels spécifiques signalent l'appartenance ethnique des élèves. Ainsi, Mottet & Bolzman tout en reconnaissant la valeur de l'éducation interculturelle, se réfèrent à Abdallah-Preteceille (1999/2004) pour pointer les limites de l'application du pluralisme culturel à l'école. Le pluralisme culturel, en mettant l'accent sur « l'importance des groupes ethniques dans la définition des identités sociales et sur la valeur que représente pour les individus l'appartenance ethnique » (Mottet & Bolzman, p.13) peut parfois contribuer à la « folklorisation » des cultures et encore, au renforcement d'entités nationales distinctes reléguant l'intention première de valorisation de la diversité au second plan en empêchant de considérer « l'école multiculturelle comme un tout » (op. cit. p.

13) et exclure l'idée d'une société globale. Il faut préciser que le risque de folklorisation ne concerne plus directement les Italiens de troisième génération intégrés et selon Fibbi (2005), appréciés, mais plutôt des élèves issus de vagues migratoires plus récentes.

En lien avec ce constat, une étude qui examine la possible inclusion des cours LCO dans le système scolaire suisse est présentée plus loin dans ce chapitre. Cette option pourrait contribuer à donner un statut d'enseignement ordinaire aux cours LCO et sans doute éloigner les présumés culturalistes qui peuvent surgir, souvent à l'insu des enseignants et des responsables de ces programmes (Mottet & Bolzman, 2009).

7.5. Quelles sont les difficultés actuelles des cours LCO ?

Comme nous venons de le découvrir, le dispositif pédagogique « cours de langues et cultures d'origine » est reconnu par les différentes instances dirigeantes établies en Suisse, qu'elles soient suisse ou italienne. Dans la littérature scientifique, Christiane Perregaux (1999) affirme que les cours LCO favorisent le développement linguistique et identitaire de l'élève issu de la migration. Pourtant, cette unanimité ne doit pas masquer les difficultés actuelles des cours LCO qui sont essentiellement d'ordre financier.

Les structures d'enseignement LCO de langue italienne ont été instituées au milieu des années 1960, décennie dans laquelle la population italienne établie en Suisse a doublé passant de 285'000 personnes dans les années 1950 à 588'000 personnes dans les années 1960 (Cattacin, 1988). Comme évoqué dans le chapitre quatre, le migrant italien est, à cette époque, essentiellement considéré comme une force de travail que l'on peut convoquer et renvoyer. Dans ces conditions, la possibilité de suivre pour les enfants des travailleurs, un enseignement inspiré du programme scolaire italien, trouve une forme de légitimité presque « naturelle ».

Dans le discours des responsables de l'*école italienne*, nous remarquons que la question de la légitimité des cours LCO revient avec intensité. En filigrane ressort la question du lien entre l'Etat italien et ses « enfants éloignés » selon l'expression de Cesari Lusso (2001). Les difficultés actuelles des cours se cristallisent, selon les responsables de l'organisation des cours, autour de la relation distendue avec le pays d'origine. Ces distances prennent plusieurs formes que je propose d'examiner.

La première forme de distance avec l'Italie est mise en évidence par le secrétariat du CASCI et s'inscrit dans la théorie sociale de l'ethnicité, dite du « melting pot ». Cette théorie voit l'assimilation des étrangers comme un processus continu à la société d'accueil et admet les différences ethniques tout en orientant la dissolution des différences culturelles vers une

fusion plutôt harmonieuse des différences ethniques. Selon le secrétariat du CASCI, ce processus est concrétisé par l'apparition de mariages interethniques. Cette dimension est l'une des sept dimensions du processus d'assimilation développé en 1964 par le sociologue américain Milton Gordon et présenté par Janine Dahinden (2010)¹⁰. Pour le CASCI, même si le métissage culturel est valorisé et souhaité comme cela m'a été expliqué lors de l'entretien, les cours LCO restent une balise indispensable pour conserver les « racines » italiennes.

« Molte famiglie hanno genitori misti, hanno magari il papa svizzero o la mamma italiana e vice versa quindi per loro è fondamentale per i loro bambini frequentare la scuola italiana. Perché magari a casa, si parla svizzero. » (secrétariat du CASCI)

Ce constat est repris par une enseignante pour expliquer le manque d'assiduité de certains élèves et justifier l'utilisation durant les leçons, d'un matériel didactique destiné à l'apprentissage de l'italien en tant que langue étrangère.

« Sono giovani della terza generazione e non parlano più l'italiano a casa. »
(Enseignante LCO)

Pour défendre le maintien des cours pour des élèves G3, en dépit de la distance créée par l'assimilation, le secrétariat du CASCI avance des arguments essentialistes. L'attachement à l'Italie est réifié et les liens avec le pays d'origine demeurent comme un trait fondamental attribué à chaque membre du groupe « immigrés d'origine italienne ». On retrouve, dans l'extrait ci-dessous, le travail de l'« entrepreneur ethnopolitique » déjà commenté dans la partie précédente et qui consiste en une « tendency to treat ethnic groups, nations and races as substantial entities to which interests and agency can be attributed » (Brubaker, p. 37).

« Molti emigrati ci tengono tantissimo a questi corsi perchè altrimenti si spezza un po' una catena con l'Italia, il loro paese d'origine. Perché noi non insegnamo solo l'italiano ma anche la cultura italiana. I nostri insegnanti sono italiani. Quindi insegnano anche geografia, la storia nelle poche ore che hanno a disposizione [...] »
(secrétariat du CASCI).

Cet attachement premier à l'Italie est également présent chez un membre d'un comité local. Voici sa réponse à ma question : « Tout autre cours de langue ne peut-il pas remplacer les cours organisés par le CASCI ? »

¹⁰ La théorie d'assimilation selon Milton Gordon (1964) et les sept aspects de l'assimilation ont été exposées par la professeure Janine Dahinden durant la séance du 26 octobre 2010 *Assimilation et/ou transnationalisme* du cours de master « La perspective transnationale au sein des études sur les mobilités et les migrations : enjeux théoriques et empiriques » de l'année 2010-2011 donné à l'Université de Neuchâtel.

« Non, non, c'est pas la même chose. Les profs apprennent aux enfants. Parce qu'eux ils ont vraiment étudié tout ce qui compte en Italie, de A à Z. C'est-à-dire l'histoire, la culture, la géographie. [...] Moi je ne veux m'amuser à lui [à mon enfant] dire ben là il y a la mappe¹¹, là il y a l'Italie, il y a la Toscane, moi je ne m'amuse pas à ça. [...] L'histoire, ce qui s'est passé en Italie avec Garibaldi, moi je ne peux pas lui apprendre. » (membre d'un comité local)

La deuxième forme de distance avec l'Italie est liée à la diminution des contributions versées par l'Etat italien.

« Le président du CASCI a envoyé des lettres à Rome pour demander d'envoyer de l'argent. [...] il y a toujours un problème, [...] avec lo stato italiano. Ils ne veulent pas envoyer de l'argent et le CASCI, il a un problème financièrement. On a toujours de la peine à suivre et à payer les profs et tout ça. Parce que maintenant, ils envoient la moitié de ce qu'ils envoyaient il y a trois ans en arrière. » (membre d'un comité local)

Les cours restent toutefois en partie chapeautés par l'Etat italien qui paie et envoie six enseignants directement d'Italie. Douze autres enseignants sont recrutés par le CASCI. Ils ont été formés en Italie et ont suivi des cours de formation continue en Suisse. La diminution des contributions impliquent la nécessité de recourir aux soutiens privés, à la publicité pour recruter de nouveaux élèves et aussi, à l'augmentation de la cotisation annuelle. Ces difficultés donnent le sentiment aux organisateurs des cours, d'être en quelque sorte « abandonnés » par l'Italie.

« Pour nous oui, oui. Tous les Italiens qui sont à l'étranger, on essaie de les exclure. Pour nous, c'est la façon de faire. L'Etat italien, ça nous fait penser à ça »
(membre d'un comité local)

Ce ressenti d'exclu de la patrie italienne a été examiné par Vittoria Cesari Lusso qui estime que « la relation à l'égard de la mère-patrie demeure trop souvent emprisonnée dans une sorte de dépendance à l'égard de l'Italie [confinée] dans son rôle de méchante marâtre ou de mère protectrice » (2001, p. 150). Cette auteure précise encore que ces tendances doivent être inscrites dans « l'histoire et des coutumes pluriséculaires [qui] ont modelé les attentes et les représentations des divers groupes relatives à l'Etat [italien] » (ibid, p. 147). Il semble que nous trouvions une reproduction de ces sentiments ambigus dans les propos des interlocuteurs. Le CASCI et le membre d'un comité local défendent les cours en revendiquant une

¹¹ L'utilisation de la « mappe » en français est une traduction libre de l'italien la « mappa » et signifie la carte.

identité italienne commune tout en précisant combien cette tâche est rendue éprouvante par l'Etat italien lui-même qui diminue les subventions.

La troisième forme de distance avec l'Italie se concrétise dans le peu d'engagement montré par la plupart des parents d'élèves. L'*école italienne* apparaît comme une institution offerte par la « mère protectrice Italie » selon la terminologie de Cesari Lusso mais envers laquelle on ne désire pas s'engager. Les parents, issus de la deuxième génération de migration, ne sont pas vraiment concernés par les menaces financières qui pèsent sur l'organisation des cours.

« Les parents, ils ne sont pas là. C'est toujours entre nous, les gens du comité, [...] vu qu'ils ne veulent jamais venir aux assemblées, c'est nous qui décidons puisqu'ils ne sont pas là. Et s'ils ne sont pas d'accord, ma foi, c'est comme ça. Après, nous on a dû envoyer des lettres à gauche à droite et puis le CASCI aussi pour dire que ce sera une nouvelle maîtresse, avec un nouveau jour et des nouveaux horaires. [...] Moi je ne sais plus quoi faire, rien, rien c'est comme s'ils allaient recevoir la lettre et la mettre directement à la poubelle. » (membre d'un comité local)

Le monde politique se préoccupe également et de manière transnationale de l'avenir des cours LCO de langue et culture italienne. Didier Berberat, politicien neuchâtelois et conseiller d'Etat, a interpellé en décembre 2009, le Conseil fédéral pour qu'il soutienne les cours LCO italien afin de garantir leur pérennité. L'argumentation de Berberat souligne le statut singulier de l'italien parmi les langues de l'immigration. Cette langue est la langue d'origine de la plus grande communauté migrante « dont la culture a marqué le quotidien des Helvètes, mais également une de nos langues nationales » (Berberat, 2009, p. 1).¹²

En Italie, Gianni Farina, député italien, relève le niveau d'excellence atteint par les cours de langue et culture italienne dans le monde¹³. Pour préserver ce capital, il a, en été 2007, soumis au gouvernement italien une proposition de loi qui entérine les indispensables transformations qu'il faut imposer aux cours LCO pour les adapter aux besoins des actuels élèves de l'école italienne qui ne sont plus ceux qui ont été vécus par une, peut-être deux générations de citoyens italiens à l'étranger. Dans une vision pluraliste, il propose de valoriser ces cours en mettant l'accent sur l'acquisition du bilinguisme et du biculturalisme qui lui est

¹² Le texte de M. Berberat est disponible sur le site de l'assemblée fédérale : http://www.parlament.ch/f/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20094195 [pages consultées le 15 janvier 2011]

¹³ Le texte est disponible sur le site de M. Farina : http://www.giannifarina.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=46:il-futuro-per-i-corsi-di-lingua-e-cultura-italiana-nel-mondo&catid=30:blog-farina&Itemid=59 [page consultées le 7 avril 2011]

lié. Farina propose aux acteurs qui s'occupent de la gestion des cours de penser avant tout à la formation linguistique, culturelle et professionnelle des jeunes. Farina conclut en rappelant que la langue italienne est certes reconnue comme une langue du cœur et de la culture mais qu'elle doit devenir, dans le futur, une langue utilisée dans le cadre professionnel.

7.6. Quels sont les atouts des cours LCO de langue italienne ?

Comme nous l'avons remarqué dans la partie précédente, la poursuite des cours LCO selon le modèle qui a prévalu au milieu des années 1960 apparaît menacée à plus ou moins brève échéance. Pour que ces enseignements se maintiennent, des réformes paraissent indispensables. Ces réformes ont d'ailleurs été initiées dès 2008 et elles ont conduit au regroupement de plusieurs comités cantonaux, les « Enti », et à la création d'une division pédagogique centralisée dont le siège est à Bâle. Quels sont les atouts mis en avant par les autorités scolaires italiennes pour revendiquer le maintien de cet enseignement ?

Un premier atout selon le *Piano Paese* 2010-2012 souligne l'actualité des cours de langue et culture d'origine italienne et la contribution qu'ils apportent à la redécouverte des origines, de la tradition et de l'histoire du pays. La maîtrise d'une langue supplémentaire, l'italien, représente une opportunité à la fois personnelle et professionnelle. Pour appuyer cette argumentation, le texte affirme que la plupart des cantons reconnaissent les cours LCO et mettent des locaux à disposition.

Un deuxième atout est l'obtention possible, à la fin de la huitième année d'études, d'un diplôme de langue de niveau B2 délivré par la société *Dante Alighieri* rattachée à l'Université de Rome¹⁴. Cette certification soumise à un examen atteste du niveau linguistique et contribue, selon le secrétariat du CASCI, à encourager les élèves de la troisième génération à poursuivre les études au niveau secondaire. Leurs parents de la deuxième génération de la migration italienne obtenaient un « titolo di studio »¹⁵ pour continuer, sans rattrapage, la formation en Italie. Selon les auteurs du *Piano Paese* 2010-2012 cette reconnaissance linguistique de niveau B2 est indispensable pour tenir compte de l'évolution de la communauté italienne qui n'aspire désormais plus à un retour au pays d'origine. On constate que les acteurs « italiens »,

¹⁴ Le certificat PLIDA junior (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) est un diplôme de langue officielle destiné aux jeunes de 13 à 18 ans délivré par la société Dante Alighieri. Il est établi sur la base d'une convention signée avec le Ministère italien des affaires étrangères. Les niveaux de certification sont ceux du Portfolio européen des langues. Les niveaux s'étendent d'A1 à C2. Les exigences sont semblables aux cours des adultes mais les curriculums ont été adaptés à un public plus jeune. Informations tirées du site : http://www.societadantealighieri.org/it/plida_juniores.php [pages consultées le 10 août 2011]

¹⁵ Durant les entretiens semi-directifs avec G3, deux jeunes ont détaillé les critères de réussite des examens et leur contenu. Giulia G2, lors du focus group, a précisé qu'elle pourrait faire valider son titre d'étude comme le *First Certificate* pour l'anglais.

en particulier les organisateurs des cours, cherchent à s'adapter à un public d'origine italienne qui ne parle plus forcément l'italien au quotidien mais veut l'apprendre et obtenir une attestation de formation reconnue. Dans ce but, comme cela m'a été expliqué par les enseignantes, l'offre scolaire *école italienne* ne se résume plus à une extension du système scolaire italien. Elle doit adapter ses curriculums et ses supports didactiques aux compétences linguistiques des élèves actuels.

7.7. Intégration des cours LCO dans la grille horaire ?

Pour clore ce chapitre, je présente une étude d'Elisabeth Salm et Anne M. Künzi. Ces chercheuses qui ont examiné en 2001 la situation des cours LCO dans le canton de Berne et ont élaboré un modèle pour évaluer le degré d'intégration des cours LCO dans le système scolaire bernois. Ce modèle est constitué de trois niveaux d'intégration ascendante. Dans le cadre de ce travail de mémoire, cet apport théorique est utile pour deux raisons : il montre la place qui est faite dans l'école obligatoire aux cours LCO et l'utilisation de cette ressource. Ensuite, cette étude a été menée dans le canton où ont été recueillies les données empiriques.

Dans le premier degré du modèle, les cours sont organisés en plus de l'enseignement ordinaire et ne figurent pas dans l'horaire hebdomadaire. Les enseignements LCO se déroulent dans les locaux de l'école mais ils restent « à côté de la vie scolaire » et aucune forme de collaboration n'est envisagée.

Avec le degré B, les cours se déroulent parallèlement à l'enseignement ordinaire. L'élève peut manquer l'enseignement ordinaire qui ne doit pas être rattrapé. Salm & Künzi ajoutent que « les bases juridiques régissant l'organisation des cours LCO dans le canton de Berne correspondent au degré B » (ibid, p. 30). Elles proposent aussi « de mieux intégrer, de mieux organiser et si possible, mieux coordonner [les cours] avec l'enseignement ordinaire » (p. 33). Ce modèle, qui correspond à un degré d'intégration moyen, est celui qui a cours actuellement dans la plupart des cantons. Les cours LCO restent ainsi une école supplémentaire et cet étage du modèle est jugé « peu intéressant » (ibid, p. 34) par les auteures de l'étude qui mettent en évidence les faiblesses structurelles des degrés A ou B. Elles constatent que les cours de langues et cultures d'origine – malgré leur longue présence en Suisse – ne sont pas encore inclus dans un concept global d'enseignement des langues. Les plans d'études et les moyens d'enseignement restent du ressort des différents pays organisateurs des cours et aucune piste pour une forme de collaboration entre les enseignants bernois et les enseignants

LCO n'est envisagée. L'entretien mené avec la collaboratrice de la DIP apporte un éclairage récent sur les initiatives pour favoriser la reconnaissance des cours LCO.

« Pour promouvoir le Portfolio européen des langues dans les cours LCO. Au dernier Convegno¹⁶, on a eu des contacts avec des responsables des cours LCO. [...] Cet outil pourrait devenir le seul outil qui permet la transition entre ce qui se fait dans l'école, l'enseignement formalisé de l'école avec l'allemand et l'anglais et puis, aussi, tous les contacts informels. Les enfants, pendant les vacances peuvent dire « j'ai entendu parler le grec ou quand je suis allé en Angleterre, j'ai écouté la radio et j'ai parlé l'anglais. Toutes ces expériences vont se retrouver dans le portfolio des langues et pour les migrants également. » (Collaboratrice de la DIP)

Le degré C du modèle intègre les cours LCO dans le temps d'enseignement ordinaire. Le programme doit être redéfini pour deux, voire quatre leçons et les enseignements LCO peuvent être suivis également par les élèves suisses. C'est cette variante, mise en application par l'école primaire « St-Johann » de Bâle, qui est recommandée par Salm & Künzi (2001).

7.8. Conclusion intermédiaire

La présentation des différentes instances politiques qui contribuent à l'organisation des cours a montré l'intrication entre la création des cours LCO de langue italienne et les contextes historiques et politiques de la migration italienne. Pour le futur de ces cours et leur continuation malgré les difficultés, il semble indispensable de prendre en compte la complexité des relations entre l'Italie et « ses enfants éloignés » mais également, entre les institutions scolaires suisses et ses enseignants et les organismes de gestion des cours LCO de langue et culture italienne. Par ailleurs, l'analyse a mis en évidence le risque d'essentialisation des différences « ethniques » contraire aux ambitions des acteurs de la société d'accueil, lorsque l'on s'inscrit dans une vision pluraliste pour légitimer l'existence des dispositifs LCO et l'application de pédagogies multiculturelles.

¹⁶ Le « Convegno » est un colloque spécialisé organisé tous les deux ans par le secrétariat général de la CDIP et la Commission Education et migration. C'est un colloque national qui traite des thèmes du domaine Education et migration. Outre les délégués cantonaux à l'éducation interculturelle, les milieux spécialisés intéressés par la thématique sont également invités à participer à cette réunion. Informations disponibles en ligne : <http://www.edk.ch/dyn/14699.php> [Page consultée le 20 octobre 2011].

8. Suivre l'école italienne et apprendre l'italien ? Comment et avec quels buts se construit la motivation de la troisième génération ?

Ce chapitre expose les résultats de l'analyse qualitative par théorie ancrée des entretiens et du focus group. Dans le but de faire avancer la compréhension des processus qui soutiennent la motivation à apprendre l'italien, la présentation met en évidence les facteurs qui encouragent ou découragent la troisième génération de la migration italienne à suivre des cours de langue et culture d'origine italienne. Pour tenir compte de la transmission linguistique mais également de la transmission « fréquenter *l'école italienne* », c'est une perspective intergénérationnelle qui a été retenue.

Afin de reconstruire l'évolution de la motivation entre la deuxième génération et la troisième génération et remarquer les transformations, des extraits représentatifs des entretiens de G2 et de G3, actuels élèves, sont comparés. Des extraits de la première génération sont ajoutés pour amener des précisions sur les contextes historique et politique. Ce chapitre est découpé en cinq thématiques ancrées dans les données selon la démarche de recherche qualitative de Glaser & Strauss (1969) explicitée dans le chapitre six.

8.1. L'expérience scolaire singulière

Dans cette partie, en m'appuyant sur les données de G1, G2 et G3, je montre tout d'abord quels sont les enjeux liés à la prise de décision de suivre *l'école italienne*. Ensuite, l'implication des élèves pour réussir les cours ainsi que les obstacles qui gênent la motivation seront examinés. Puis, j'évoque la signification des apprentissages réalisés à *l'école italienne*.

8.1.1. Suivre les cours LCO : du non choix au libre choix

Sofia, issue de la première génération de migration, rappelle les conditions pénibles de son arrivée en Suisse en 1962. Elle témoigne de l'hostilité ambiante envers les Italiens et des effets de la politique migratoire suisse sur sa vie familiale. La dureté des lois qui séparaient les familles reste un sujet douloureux.

« A me, non mi piace criticare. [...] Ma gli Svizzeri avevano delle pregiudizie enormi sugli Italiani. Non so se era la guerra che aveva provocato questi pensieri [...] Allora non volevano dare case buone perchè gli Italiani sono porchi. Dovevano tenersi alle regole, niente tirare l'acqua del rubinetto durante la notte, non portare gli amici a casa e tante regole, disumani se vogliamo. E anche la legge non era buona. Non portare i bambini, non riunirsi la famiglia. Ti dico che quando siamo arrivati abbiamo trova-

to una soffitta per prima casa. Mio marito l'aveva trovato durante i quaranti giorni che è rimasto da solo. Non c'erano due finestre come quelle. Era un carcere ! Era la legna per bruciare nella stufia, era un topnaio mi sembrava. Se io avessi potuto volare, me volevo per tornare nel mio paese... » (Sofia, G1)

Les personnes de la deuxième génération, entendues dans le focus group et les entretiens, connaissent les discriminations qui ciblaient leurs parents.

« En tous cas, mon père a souffert quand il est arrivé. Il y avait des affiches. C'était marqué interdit aux chiens et aux Italiens. Ils n'ont pas toujours été bien acceptés les Italiens. » (Nadia, G2)

« Quand ils [les Italiens G1] arrivaient à la douane, c'était le contrôle sanitaire, pire que les bêtes. Oui, ça c'est clair. » (Giulia, G2)

Ce qui retient l'attention dans les trois extraits ci-dessus, c'est la référence aux traits animaliers qui qualifiaient les Italiens et signalaient leur « appartenance » selon Nadia et Giulia. Il y a aussi l'utilisation répétée de la notion de frontières dans ces extraits : les lois et les fenêtres du grenier en tant que frontières symboliques pour Sofia ; les frontières sociales par les espaces publics interdits aux Italiens et les frontières politiques lors de l'arrivée en Suisse. L'affirmation des frontières permet au groupe « les Suisses » de se redéfinir quand les groupes entre en interaction (Barth, 1969/1995) et cette redéfinition de la frontière « implique qu'il y ait des critères pour déterminer l'appartenance et des façons de rendre manifestes l'appartenance et l'exclusion » (Barth, 1995, p. 218).

Les incertitudes du séjour en Suisse liées au statut précaire des parents G1 et le climat social, comme nous l'avons vu au chapitre quatre, qui considèrent les travailleurs italiens comme une menace pour l'« intégrité » de la Suisse rendaient-ils le cours LCO obligatoire pour la deuxième génération ? Les travaux de Mottet et Bolzman (2009) permettent de considérer que le mauvais accueil réservé aux travailleurs immigrés d'origine italienne peut constituer un déclencheur pour la création d'associations qui défendent les droits des immigrés. La revendication de cours LCO s'inscrit dans ce mouvement de reconnaissance qui s'étend aussi aux enfants scolarisés. Dans ces conditions de vie pénible, selon Mottet et Bolzman, une première reconnaissance du travailleur immigré « comme être humain, passe pour les associations de migrants, par la reconnaissance de la culture des immigrés et la récupération de leurs racines » (2009, p. 39).

Avec les extraits de Marina, Cristina et Pietro, nous pouvons saisir les significations des cours LCO pour les G2 et les G1 arrivés en Suisse dans les années *Schwarzenbach*. Marisa parle de cette situation et de la possibilité de continuer l'école en Italie grâce au cours LCO.

« Ben oui, parce qu'un moment donné si tu veux aller, bon maintenant c'est plus pareil, mais à l'époque, les parents ils avaient toujours envie de repartir se ritorniamo in Italia, le fait que tu as ton certificat, tu peux continuer l'école italienne sans problème. Et puis je trouve, maintenant, ils ne demandent plus tout ça, mais à l'époque... »
(Marisa, G2)

Par ailleurs, Cristina et Pietro relient la fréquentation des cours à une forme « d'essence » italienne. La possibilité d'apprendre le « vrai » italien contribue à constituer un sentiment national que la migration et la vie loin de l'Italie contribue à alimenter (Fibbi, 2005).

« Le truc, c'était l'école italienne, c'est important. Il n'y avait pas beaucoup de discussions. C'était important pour apprendre le vrai italien et puis c'est tout. Mais je pense qu'au fond, c'était une question d'origine. » (Cristina, G2)

« Moi je parlais aussi parfaitement le dialecte et il fallait aller à l'école pour apprendre la grammaire, le vrai italien. » (Pietro, G2)

On retrouve une vision essentialiste liée à l'origine quand Giulia raconte la raison d'être des cours pour ses parents. Les explications quant à la nécessité de suivre les cours fournies par G1 à G2 incluent d'autres « appartenances » comme l'« appartenance » religieuse.

« Les Italiens le faisaient, donc on suivait l'école italienne un peu comme la religion. Ouais comme la religion d'ailleurs. C'était ça. Puis il fallait faire l'école catholique, comment on dit, euh le catéchisme. Et puis la confirmation, et puis il fallait aller à l'église tous les dimanches et puis ci et puis ça... » (Giulia, G2)

La fréquentation de *l'école italienne* est également décrite comme une pratique qui redessina la frontière, chaque vendredi avant le cours, entre ceux qui n'y participent pas, les copains de classe d'origine suisse et les « Italiens ».

« Je me sentais un peu lésée car je crois que j'étais la seule qui était italienne dans ma classe. J'étais pointée du doigt, j'étais la seule qui restait à l'école, la piaf, la tchingg. » (Giulia, G2).

La double exclusion de Giulia, privée aussi des activités manuelles remplacées par le cours LCO et les mots péjoratifs « tchingg » et « piaf » très couramment utilisés à l'endroit des Italiens dans les années 1970, expliquent-ils le fait que Giulia soit la seule G2 à avoir laissé le choix à ses enfants G3 de suivre ou non le cours LCO ? Les données permettent de soulever cette question mais non d'y répondre.

« Mais moi, je les [mes enfants] ai laissés choisir s'ils voulaient ou pas et ils n'ont pas voulu. Et mes parents n'étaient pas d'accord avec moi. » (Giulia, G2)

8.1.2. Apprendre l'italien : une expérience entre découragement et réussite

Cette partie met en évidence une unanimité soulevée par les G2 et les G3. Elle concerne les horaires et la charge de travail supplémentaire induite par les cours. Ces deux facteurs sont une source de découragement qui perdure à travers les générations. Les récentes mesures prises par le CASCI, pour l'adaptation du programme aux capacités linguistiques des élèves et par l'école obligatoire, pour proposer un aménagement de l'horaire des cours LCO, ne paraissent pas fructueuses. Ainsi, Magali aimerait ne pas avoir les cours le lundi pour disposer de temps pour les devoirs de « l'école suisse ».

« Le jour ça ne va pas, le lundi jusqu'à 18h15 car c'est un peu gros. » (Magali, G3)

Pour Giulia, le cours LCO rallonge la semaine et elle semble ressentir ce temps d'école supplémentaire comme une punition.

« C'était le vendredi après-midi jusqu'à six heures et demie ou sept heures mais c'était long, après une semaine d'école. J'entends, euh, on était des enfants. C'était hyper long. Je me souviens. On voyait tout le monde sortir du collège puis nous on était là, on regardait par la fenêtre, tu sais. » (Giulia, G2)

Karen, Elisa et Marisa regrettent que le mercredi après-midi de congé soit « mangé » par l'école italienne et les prive de possibles activités.

« Faire l'école déjà huit heures puis après encore tout le mercredi après-midi à l'école italienne, c'était long et je ne pouvais jamais faire les activités, j'en avais marre. » (Karen, G2)

« Oui, ça m'arrive [de ne pas avoir envie] parce qu'en fait, c'est que c'est le seul jour où je peux m'inviter avec quelqu'un avec le mercredi. Et puis moi je ne peux pas parce que je dois aller à l'école italienne et puis ça, ça m'énerve, mais sinon, j'aime bien. » (Elisa, G3)

« *Moi, j'aimais bien y aller mais c'est dommage que c'était le mercredi après-midi, parce que c'était le seul jour où on avait congé* » (Marisa, G2).

Jessica a rencontré, elle aussi, des problèmes d'horaire et s'y est adaptée puisqu'elle a obtenu son diplôme PLIDA de niveau B2. Dans cet extrait, nous pouvons constater, selon la description de Jessica, comment fonctionne concrètement le modèle « B » étudié par Salm et Künzi (2001) présenté dans le chapitre sept.

« *J'allais une fois par semaine deux heures et ça c'était normalement dans le temps supplémentaire de l'école. L'école a toujours donné des heures on pouvait louper des heures comme le chant, des heures pas trop importantes, on osait louper des heures et aller à l'école italienne. Et puis j'ai fait jusqu'en sixième année. Et en septième année, j'ai dû louper l'école italienne parce que l'école secondaire ne donnait pas le droit de manquer les leçons et j'aurais dû aller tous les samedis matins. Et moi, ça ne jouait pas. Et j'ai repris en huitième année pour passer les examens au mois de juin.* » (Jessica, G3)

Loris, parmi les six G3 interrogés et les six G2 est le seul répondant à ne pas avoir problématisé la question des horaires. Il accepte les déplacements, les cours le samedi matin. Ce qui est intéressant, c'est qu'il est aussi le seul, alors qu'il âgé de seize ans, à avoir appris le français lors de son entrée à l'école et à parler l'italien tous les jours avec ses deux parents. Son profil linguistique correspond plutôt à celui de la génération précédente.

« *En deuxième année, je devais aller le lundi après-midi de 17h00 à 18h30 environ, ensuite, c'était le mardi de 13h00 à 15h00 et puis après je suis allé le samedi matin et c'était plus loin.* » (Loris, G3)

L'assiduité de Loris offre une piste pour examiner les facteurs qui conduisent l'élève G3 à la réussite de de l'école italienne et peut-être, à l'acquisition du diplôme. Selon Olivia, avoir des connaissances préalables et parler l'italien à la maison soutient la troisième génération dans sa détermination à terminer l'école italienne.

« *Les personnes qui se sont arrêtées, c'étaient celles qui parlaient le moins bien italien. Enfin, qui sont allées à l'école italienne mais qui parlaient pas vraiment l'italien et qui y sont allées plutôt pour apprendre l'italien. Alors c'est des personnes qui se sont arrêtées.* » (Olivia, G3)

Pour Jessica, c'est la volonté et le travail régulier qui représentent les clés de la réussite.

« *Il faut quand même crocher parce qu'il faut répéter chaque semaine, on a des tests, il faut être prêt à se donner.* » (Jessica, G3)

L'*école italienne* exige un engagement constant. La maîtrise préalable de l'italien, parce qu'il est parlé dans le cadre familial par exemple, représenterait, selon G3, un facteur qui motive à continuer ses études jusqu'au diplôme. D'après les données, la deuxième génération n'évoque pas cette question. C'est explicable par le fait que l'apprentissage de l'italien pour G2 ou pour G3 s'est déroulé différemment. Les six G2 ont appris l'italien avec leurs parents G1 dans le cadre familial, pratique qui entraîne selon Lüdi & Py (2003), un bilinguisme italien-français constitué de « deux langues d'usage, parlées quotidiennement dans de nombreuses situations en famille » (p. 85). Ainsi, lorsqu'ils ont commencé l'école et appris le français, les participants de la deuxième génération ont été exposés à « un bilinguisme additif » (Lambert, 1974, 1980 cité par Hélot, 2007). Cette situation n'est pas celle de G3 qui a été exposée à un bilinguisme qualifié de « soustractif » par Lambert. Le bilinguisme soustractif se produit quand les possibilités d'interactions langagières dans la vie quotidienne ou au sein de la famille diminuent. L'extrait d'Aurora qui explique que suivre les cours LCO est une compensation à la diminution des échanges en italien au sein de sa famille, illustre cette situation.

« *Je vais à l'école italienne parce que j'aime beaucoup cette langue et ça me manque de parler vraiment. Je vois ma famille de temps en temps, mais ça ne me suffit pas, j'aimerais parler plus souvent italien, régulièrement. Toutes les semaines, ce n'est déjà pas beaucoup, mais maintenant, je ne le parle pas toutes les semaines. Avec l'école italienne, je peux parler toutes les semaines italien.* » (Aurora, G3)

8.1.3. Signification des acquis : des liens entre le passé et l'avenir

Après avoir esquissé les difficultés rencontrées par G2 et G3 pour suivre le cours LCO et les modalités qui peuvent conduire à la réussite, la signification des apprentissages acquis au cours de *l'école italienne* pour la deuxième et la troisième génération sont examinées. D'une manière générale, G2 apprécie de connaître l'italien qu'elle qualifie de « vrai » grâce aux cours de *l'école italienne*. Existerait-il un « faux » italien ? L'utilisation de l'expression « vrai italien » ne se retrouve pas chez les sujets de la troisième génération qui utilisent le substantif « italien » sans recourir à l'adjectif « vrai ». La deuxième génération avec l'adjectif « vrai » oppose le dialecte, le « faux » italien, à l'italien « le vrai ». Cette différenciation des langues traduit sans doute le rôle normatif et rassembleur de *l'école italienne* pour les anciens élèves G2 qui pour la plupart, parlaient (ou entendaient parler) le dialecte dans le cadre fami-

lial. L'expérience de la migration renforce sans doute le besoin d'unité et le besoin d'exprimer son appartenance italienne à travers l'utilisation de la variété standard. (Fibbi, 2005 ; Matthey & Fibbi, 2010). La nécessité d'écrire l'italien dans le monde professionnel valorise encore cet acquis.

« J'ai appris le vrai italien. Le parler, c'est un fait, mais une lettre, il y a des formes qu'il faut avoir. Je n'aimais pas y aller à cette école italienne comme n'aiment pas y aller mes enfants, mais c'était très bien que je suive cette école. [...] Justement par la suite j'ai travaillé dans le secteur tessinois et il fallait absolument l'italien et je l'avais. » (Cristina, G2)

Pietro et Marisa reprennent cette idée de l'importance de l'écrit tout en précisant que l'ambiance des cours était détendue.

« On le parlait, mais on a quand même eu des bases de grammaire, d'orthographe. C'est quand même important même si on rigolait pas mal aussi. Mais on a quand même bossé ». (Pietro et Marisa, G2)

Olivia, qui a commencé son apprentissage dans une grande entreprise et travaille dans un secteur d'activités qui demande la connaissance des langues apprécie, a posteriori, les acquis apportés par les cours de l'école italienne.

« C'est surtout maintenant que je me rends compte que ça m'a servi vraiment. Mais sur le moment, je ne voyais pas tellement l'utilité à part d'avoir l'habitude de nouveau de reparler l'italien. » (Olivia, G3)

Elisa sait qu'elle a déjà bien appris mais l'exemple de son frère aîné met en valeur ses connaissances actuelles et la projette vers des apprentissages futurs.

« Je veux continuer parce que je veux apprendre plus. J'aimerais bien être en sixième parce que normalement on fait des trucs super bien. Mon frère, il doit écrire et lire des chapitres et puis après, il voit le film. » (Elisa, G3)

Giulia par contre, et elle est l'exception, nie avoir appris la syntaxe ou l'orthographe de la langue italienne. En revanche, et elle est également la seule des douze interlocuteurs (G2 et G3) à citer les connaissances générales apportées par les cours.

« Oui, la géographie, voilà. Ce Pô qui passait par là, mais au niveau grammaire ou parler ou conjugaison, je n'ai pas l'impression d'avoir appris, franchement. Bon, moi mes parents, ils me lisaient aussi en italien. » (Giulia, G2)

8.1.4. Conclusion intermédiaire

Suivre un cours de langue et culture d'origine italienne est *une expérience scolaire singulière* pour plusieurs raisons :

L'institution *école italienne* est imprégnée par le contexte social et politique des années 1970 et par la façon dont sont perçus les Italiens dans la société suisse. Ainsi, la répondante G1 n'a pu raconter les cours suivis par ses enfants mais a voulu mettre des mots sur les conditions de son arrivée en Suisse. Il faut aussi constater que les mots dépréciatifs entraînent dans la classe pour rappeler à G2 l'existence d'une frontière entre les Italiens et les Suisses, frontière matérialisée par la nécessité de fréquenter le cours LCO. Le rappel douloureux des origines constitue sans doute, un facteur qui a freiné la motivation de G2. Cette stigmatisation n'est plus du tout ressentie par G3.

La question des devoirs et des horaires est récurrente et traverse les générations. Elle entrave de manière durable la motivation à suivre les cours. La troisième génération pense que savoir l'italien peut aider à terminer les cours mais insiste sur le travail à fournir.

Enfin, la deuxième génération effectue une dichotomie entre l'apprentissage du « vrai » italien et le dialecte, sans doute pour affirmer son appartenance italienne à laquelle l'apprentissage de l'italien dans sa variété standard a contribué. C'est en prenant du recul et en confrontant leurs acquis en langue italienne à l'aune du monde professionnel que G2 et G3 estiment les efforts consentis et nourrissent leurs motivations à encourager leurs enfants à suivre les cours pour G2 ou la motivation à les poursuivre pour G3.

8.2. La famille, lieu de la transmission ou de la non transmission

Dans cette partie, les enjeux liés à transmission de la langue dans une situation de migration sont examinés. Transmettre sa langue, alors que l'on est migrant, est un processus qui mobilise des dimensions psychiques, identitaires et sociales de manière sans doute plus aiguë, dans le contexte social et politique rencontré par les travailleurs Italiens arrivés en Suisse au milieu des années 1960. La transmission ou la non transmission traverse les générations et oriente, comme nous le verrons, le choix d'interlocuteurs privilégiés en fonction des exigences de la situation de communication.

Précisément, je montre comment la deuxième génération a « reçu » l'italien de ses parents et l'a ensuite transmis à ses enfants, puis je mets l'accent sur la place prépondérante des grands-parents comme vecteurs de transmission de la langue d'origine. Enfin, j'adopte une

perspective genre pour discuter de la place des femmes dans la transmission de la langue d'origine.

8.2.1. De la transmission à l'intention de transmettre

Durant les entretiens, les personnes de la deuxième génération ont raconté leur pratique linguistique alors qu'elles étaient enfant. Ces caractéristiques sont semblables pour cinq des six personnes G2. Elles ont parlé l'italien dans sa variété standard avec leurs deux parents grandissant ainsi dans un foyer monolingue. Trois pères G1 ont, de temps en temps, utilisé le dialecte pour s'adresser à leurs enfants ; les parents parlant au sein du couple uniquement en dialecte. Or, c'est l'italien qui a été retenu comme langue de communication privilégiée dans les échanges entre parents G1 et enfants G2. Le français étant utilisé de manière épisodique, avec les frères et sœurs uniquement. Cristina et Karen expliquent cette transmission que l'on pourrait qualifier de « directe ».

« Nos parents nous ont parlé seulement l'italien et on l'avait en nous cet italien. »
(Cristina, G2)

« Nous, on parlait tous bien l'italien, on parlait la langue à la maison. » (Karen, G2)

La transmission de la langue d'origine de G1 vers G2 s'est réalisée dans un contexte où il ne faisait pas toujours bon être italienne, comme l'a indiqué Giulia quand elle raconte son expérience des cours LCO dans la partie précédente. Aussi, on peut se demander comment la deuxième génération, devenue parent à son tour, et qui a suivi l'entier de sa scolarité en Suisse, transmet l'italien à ses enfants.

Le modèle de Joshua Fishman (1964) cité par Fibbi et Matthey (2010, p. 10) apporte une réponse à cette question. Ce modèle prédit un déclin de la langue d'origine sur trois générations, voire son exclusion pour la troisième génération de migration. Ce mouvement conduit la personne à pratiquer un monolinguisme dans la langue du pays d'accueil. Le bilinguisme de la deuxième génération acquiert un caractère transitoire et fait office de pont entre les générations. Les expériences dont nous font part Cristina, Giulia et Karen semblent correspondre au modèle de Fishman.

« Avec mes enfants, avec Louis, j'ai parlé jusqu'à ses deux ans que l'italien, je m'étais fixé cet objectif. Ensuite, je le promenais et je me suis retrouvé dans les parcs publics avec les autres mamans et je me suis laissé aller avec ce français [...] mais, c'est faible le fait de parler italien. » (Cristina, G2)

Le modèle théorique de Fishman ne permet cependant pas de saisir les causes de la non transmission de la LOH de G2 vers G3 et qui apparaît paradoxale. En effet, aucun G2 entendu durant les entretiens n'a parlé italien à ses enfants G3 ou alors, de manière fragmentaire. Peut-on mettre en évidence d'autres causes, moins « cristallisantes » que le modèle de Fishman pour interpréter cette non transmission ?

Un premier élément de réponse est apporté par Cristina qui a expliqué ci-dessus que sa bonne intégration dans le lieu où elle réside et les rencontres qui en découlent changent ses pratiques langagières en direction de ses enfants.

On peut encore évoquer d'autres causes pour tenter de comprendre la non transmission de la langue d'origine vers G3. Une étude de Merle, Matthey, Bonsignori et Fibbi (2010) décrit comment l'arrivée d'un deuxième enfant modifie les interactions linguistiques au sein de la famille. La transmission de la langue d'origine semble plus évidente pour le premier enfant comme le mentionne Giulia.

« En fait, quand ma première fille est née, je lui ai parlé qu'en italien. Après, quand le deuxième est arrivé, ben voilà, ils commencent à parler entre eux [en français]. »

(Giulia, G2)

L'arrivée du deuxième enfant complexifie donc les interactions linguistiques au sein de la famille. L'étude de Merle et al. (2010) décrit ce phénomène : « Les G2 qui ont plusieurs enfants sont nombreux à remarquer qu'il est plus facile de transmettre la langue d'origine à leur premier enfant qu'aux puinés » (p. 16). Giulia ne parvient pas à expliquer cette non transmission et semble l'accepter avec un certain fatalisme.

« Et puis je ne sais pas. C'est peut-être par flemme aussi. » (Giulia, G2)

Olivia G3 esquisse une troisième raison qui la touche de près car elle est italo-suisse : la LOH perdrait du terrain parce que les Italiens, la génération de ses parents G2, ne se marient plus entre eux. Avec le temps qui passe, des couples mixtes se forment.

« Peut-être qu'il y a des nouvelles générations qui veulent plus forcément apprendre l'italien à leurs enfants ou qui ne le parlent plus. Parce qu'avant, ils se mariaient beaucoup entre eux, les couples souvent, c'était italien entre italien. » (Olivia, G3)

D'un point de vue théorique, le constat d'Olivia, qui est également celui du secrétariat du CASCI comme nous l'avons vu dans le chapitre sept, se réfère aux sept critères avancés par Milton Gordon (1964) cité par Dahinden (2010) et qui décrit l'assimilation comme un

processus linéaire. Dans cette vision, la « fusion » matrimoniale des ethnies italienne et suisse est un indicateur de l'assimilation des migrants. Le constat d'Olivia suppose aussi qu'une pratique monolingue et des répertoires langagiers similaires par un couple dit « homoglotte » seraient des facteurs qui favorisent la transmission de LOH. A ce sujet, Merle et al. (2010) affirment que « l'endolinguisme du couple de parents comme facteur majeur de la transmission est bien connu, non seulement dans les situations de migration [...] mais également chez les locuteurs de langues régionales minoritaires en Europe » (p.16).

Selon les données, nous constatons que l'intégration de la deuxième génération et les composantes qui lui sont liées (bonne insertion professionnelle et sociale, conjoint locuteur d'une autre langue, mariage mixte) modifient la chaîne de transmission de la langue d'origine héritée qui n'est plus assurée vers la troisième génération. Dans ces conditions, l'école italienne est une ressource qui prend le relais. Un membre d'un comité local clarifie le rôle de l'école italienne et légitime le sens des cours. Il y a une délégation de la transmission vers cette institution.

« C'est pour ça je dis, déjà que je ne parle pas beaucoup italien à la maison, au moins qu'il puisse aller ces deux heures trente. Etre là, et le peu de temps qu'il est là entendre la géographie, ils y montrent pas mal de choses, la cultura italiana. »
(membre d'un comité local, G2)

Ainsi, pour le membre du comité local, le suivi du cours LCO relie ses enfants aux racines culturelles et familiales. On retrouve ce processus chez Elisa pour qui le sens des cours n'est pas donné par avance. Elle cite les explications de sa maman, qui l'encourage à suivre les cours en les inscrivant dans une perspective lointaine et professionnelle.

« Tu vas dire quand tu seras grande, merci maman que j'ai fait ça ». (Elisa, G3)

Cristina G2 assume l'entière responsabilité de ne pas parler l'italien à ses enfants, ce qu'elle considère d'ailleurs comme « une faute ». Il faut préciser que son mari aurait pu parler l'espagnol à leurs enfants et qu'il ne l'a pas fait. C'est le français, dans cette famille, qui est l'outil privilégié pour les échanges quotidiens.

« Je prends tout ça sur moi. C'est ma faute, je n'ai pas fait mon travail. »
(Cristina, G2)

Les six G2 ont, ou avaient l'intention de transmettre l'italien. Ils ont commencé, repris puis arrêté. Pour expliquer cette forme de non disposition à la transmission montrée par les données, je me réfère à une étude de Rosita Fibbi et Marinette Matthey qui avancent que les

parents G2 « ne sont pas ou ils ne se sentent pas équipés à habiter [leur LOH] au quotidien à l'âge adulte, car la LL¹⁷ a pour eux une prégnance pratique et affective telle qu'elle se surimpose à leurs capacités d'expression en langue d'origine » (Fibbi & Matthey, p. 6, 2010). Toujours selon ces deux auteures, pour compenser cette restriction d'usage, les G2 se tournent vers une deuxième ressource, les grands-parents G1 à qui on confie « la mission de perpétuer le bilinguisme familial [parce les G2] ne se sentent pas en mesure d'assurer la transmission de la langue d'origine aux petits » (ibid). Giulia et Karen décrivent ce transfert de l'apprentissage de la langue d'origine héritée à la première génération.

« Moi, non, je ne leur [à mes enfants] parle pas italien. Ils parlent avec mes parents. »
(Giulia, G2)

« Oui, quand elle était plus petite [ma fille] c'est surtout avec ma maman en fait. Elle comprend mais elle parle très mal. Ouais, des fois elle me reproche, elle me dit t'aurais dû quand même m'apprendre et puis plus insister. » (Karen, G2)

Par ailleurs, l'étude de Matthey et Fibbi montre que « la mobilisation des grands-parents est d'autant plus cruciale pour la transmission linguistique lorsque les petits-enfants ont des parents ne parlant pas la même langue d'origine et où, par conséquent, la pratique de la LOH ne va de soi ». (2010, p. 6). Il faut souligner que l'engagement fort des grands-parents, mis en évidence par les deux chercheuses susmentionnées, se retrouvent dans les données de ce travail. En effet, chaque G3 entendu dans ce travail nomme en premier lieu ses grands-parents comme interlocuteurs privilégiés de l'italien. Tissant un lien entre « ses deux ressources » pour apprendre l'italien, Jessica G3 estime que l'école italienne sert à remplacer ses grands-parents quand ils retournent en Italie.

« Je vais à l'école italienne, comme ça, je peux parler italien si nonna ou nonno ne sont pas chez moi. » (Jessica, G3)

Plusieurs facteurs, langue locale dominante, frère et sœurs scolarisés, perte de la langue sur trois générations en contexte migratoire peuvent expliquer le déficit de transmission et l'érosion du parler d'origine au sein de la famille. Cependant, les aspects de la transmission « lacunaire » qui viennent d'être présentés ne doivent pas cacher que les données reliées à G3, à G2 et à G1 montrent aussi des comportements plus spécifiquement féminins ou masculins.

¹⁷ Utilisées par les linguistes, les initiales LL, selon Fibbi & Matthey (2010) réfèrent à la « langue locale du pays d'immigration »

Les données disponibles permettent de discuter la question d'une possible transmission genrée de la langue et d'examiner le rôle des femmes dans cette pratique.

8.2.2. La transmission de LOH : aussi une affaire de femmes ?

Fibbi et Matthey (2010), dans le cadre d'une étude du programme national de recherche (PNR 56), montrent que la mobilisation des grands-parents est décisive pour la transmission de LOH vers G3 et que ce rôle « découle d'une investiture, d'une délégation de la part de leurs enfants qui souhaitent perpétuer le bilinguisme familial » (p. 6). Les données de ce travail montrent la même tendance. La partie précédente a mis en évidence la fonction privilégiée de l'école italienne et des grands-parents en tant que « passeurs » de la LOH vers G3. Il apparaît encore que ce sont avant tout les mères et les grands-mères qui sont actives pour transmettre la LOH et offrir des situations pour « exercer » l'italien.

« Oui ça va, mais j'ai plus de facilité avec ma grand-maman parce que si je fais un mot faux, elle me corrige et je me gêne pas, ben voilà. Mais quand je dois parler avec mes petits-cousins et quand ils parlent seulement italien, c'est les petits qui corrigent les grands. (rires) » (Magali, G3)

Magali G3 explique que sa grand-mère, par son empathie l'encourage à parler la LOH. Ses jeunes cousins permettent également des échanges qui semblent détendus. Les données disponibles et l'extrait précédent permettent de discuter le rôle et les stratégies langagières des femmes pour la transmission de la langue. On peut aussi poser l'idée d'un rôle différencié entre homme et femme en ce qui concerne la pratique langagière adressée aux enfants. Les membres de la famille maternelle, et en premier lieu les tantes et les grands-mères contribuent pour Jessica aussi, à offrir des occasions de parler italien en Suisse. Jessica dit que « c'est du côté de sa maman » qu'elle parle italien sans mentionner sa maman comme interlocutrice de l'italien. Cette observation tend à confirmer la délégation vers G1 ou vers d'autres membres de la famille par G2 comme vu plus haut.

« Alors, pour parler, c'est du côté de ma maman. Que ce soit ma tante, ma grand-maman, mes cousines et mes cousins parce qu'ils parlent italien et puis allemand. Je n'aurais pas d'autres contacts. Moi, j'ai quand même deux trois amis qui sont italiens. » (Jessica, G3)

L'extrait qui suit donne à voir un deuxième aspect d'une organisation linguistique du « territoire » familial réalisée par les femmes. Sofia G1 a choisi de parler l'italien à ses enfants avant la migration vers la Suisse contrairement aux usages de son temps. Cette stratégie

visé à réunir les membres de sa famille, locuteurs de différents dialectes italiens. Ce choix vise sans doute encore à effacer l'éloignement d'avec ses enfants scolarisés en Italie alors qu'elle travaillait en Suisse. La scolarité réussie de ses filles l'a encouragée à parler l'italien « standard » en dépit des critiques. Elle a ensuite transmis l'italien à ses petits-enfants comme elle le dira dans l'entretien.

« No, no a casa abbiamo sempre parlato l'italiano. Sai perchè : le ragazze sono state al nord e hanno preso l'abitudine di parlare l'italiano. Parlavamo il dialetto i primi anni. E poi, quando sono andate al nord, avevano preso l'accento piemontese e siamo stati un po' criticati. Io continuavo parlare a queste bambine l'italiano perchè andavano meglio a scuola. Però eravamo guardati di malocchio perchè l'italiano era come uno « snob ». E io ho detto : ma faccio quello che me dice la testa di fare. Difatti, poi si sono trovate bene le bambine. Da quel momento, abbiamo cominciato a parlare l'italiano. » (Sofia, G1)

Ainsi, le rôle des grands-parents acquiert une dimension supplémentaire. Pour Sofia, il ne s'agit pas seulement de transmettre la LOH, mais également de retenir la variété la plus prestigieuse auxquelles les femmes seraient plus sensibles (Labov, 1998 cité par Merle et al. p. 14). L'apport de ces chercheuses est très utile pour interpréter ce comportement dans une perspective genrée. Merle et al. avancent que cette attitude est aussi, et le récit de Sofia montre cette dimension, « [le] reflet de leur plus grande responsabilité dans l'ascension sociale de leurs enfants – ou du moins dans la préparation des ressources symboliques nécessaires à cette ascension » (Merle et al, 2010, p. 14 qui citent Labov, 1998, p. 32)

Pietro G2, qui parle le dialecte avec les hommes de sa famille, confirme cette différence de l'utilisation de langue entre homme et femmes.

« Et puis, je parle aussi le dialecte avec mon père quand on est en Italie. Avec mon frère aussi et sur le téléphone portable. C'est du chinois, mais on se marre bien »
(Pietro, G2)

Jessica, seule G3 de l'échantillon à parler le dialecte et à l'apprécier, est une exception. L'utilisation d'un vernaculaire de sa LOH est une manière de cultiver le lien plutôt exclusif qu'elle entretient avec son grand-père et de se différencier de sa maman.

« Oui, je l'ai appris le dialecte avec mon grand-papa, quand j'étais en vacances pendant un mois parce que ma maman ne le parle pas. Il vient plus parler vers moi. »
(Jessica, G3)

8.2.3. Conclusion intermédiaire

Après la présentation de la thématique *la famille, lieu de la transmission ou de la non transmission*, nous pouvons retenir les constations suivantes :

La migration engendre des modifications dans le répertoire verbal. Les six G2, qui ont appris leur langue d'origine, langue « maternelle et paternelle » dans un foyer homoglotte, ne la transmettent plus ou que partiellement à leurs enfants de la troisième génération. Pour rattraper cette restriction d'usage et ne pas perdre cette LOH, ils en délèguent la transmission à l'école italienne, aux grands-parents G1 dont le rôle devient primordial et, mais dans une moindre mesure, à la famille élargie.

La troisième génération peut compter sur un réseau d'interlocuteurs de langue italienne qui comble en partie le fait que le parent italoophone G2 ou les parents italophones ne transmettent pas l'italien. Si le réseau constitué de relations faibles (amis, oncles, tantes, cousins, enseignantes) ne permet pas de pratiquer l'italien à une fréquence régulière, il constitue tout comme les cours de *l'école italienne*, un précieux soutien, qui peut augmenter, par la diversité des situations communicationnelles et sociales qu'il propose, la motivation de G3 à apprendre et à parler l'italien. Les séquences de communication « basiques » créées au sein du réseau ne remplacent cependant pas la transmission intergénérationnelle et le rôle primordial des grands-parents et des grands-mamans en particulier, pour que la transmission de LOH vers G3 soit accomplie.

Les données ont aussi permis d'aborder une thématique traitée par plusieurs recherches : la possibilité d'une transmission genrée de la langue et d'une éventuelle différence entre les pratiques langagières des hommes et de femmes. L'expérience de Sofia G1 qui transmet la variété standard de l'italien à ses enfants pour favoriser leur réussite scolaire illustre cette différence de genre. La possibilité d'apprendre l'italien écrit par opposition au dialecte, a sans doute contribué à favoriser la motivation de G2 à suivre le cours LCO. Le dialecte est utilisé entre « hommes » ou pour se différencier et entretenir une relation privilégiée comme celle de Jessica et de son grand-papa.

8.3. La « double-appartenance »

La question des références identitaires est discutée dans cette partie. Je montre comment la deuxième génération et la troisième génération ressentent et concilient leurs doubles références, l'italienne, reçue en héritage et la suisse, façonnée par l'éducation et la formation et comment ils aménagent cette « double-appartenance ». Puis, la manière de se sentir « ita-

lien », en particulier les « outils » d'identification au pays d'origine seront examinés. Puis, je discuterai des traits caractéristiques de l'« italianité » mobilisés par les interlocuteurs et de leur possible transformation en ressources symboliques.

8.3.1. Gérer ses références identitaires

Une des conséquences de la migration familiale sur l'identité semble être une forme de « brouillage » des références. Giulia G2 ne sait plus vraiment où se situe son origine. Les personnes de sa famille restées au pays se chargent de lui rappeler qu'elle n'appartient plus vraiment à leur groupe. Une de ses stratégies consiste à revendiquer une identité changeante, qui s'adapte à son lieu de vie et résiste au « catalogage ».

« Là où je me sentais ni ici, ni là-bas, quand t'es ici, on entend ce qui se passe en Italie, ben on est touché, par ce qui va, ce qui va pas, et quand on va là-bas et qu'on discute de toutes ces choses, on nous dit tu ne peux pas comprendre, t'habites pas ici. Puis ici, on nous demande de temps en temps encore, ce n'est pas méchant « ouais mais vous les Italiens », on est quand même catalogués. Moi, ça me touche pas mais on nous met quand même dans des cases, « votre nom c'est de où ? Alors je dis je suis originaire de là où j'habite. » (Giulia, G2)

Plusieurs études se sont intéressées aux enfants de la deuxième génération de migration. On peut citer celle de Bolzman, Fibbi & Vial (2003) qui théorise cette question. Selon ces auteurs, les personnes non naturalisées soulignent plus fortement leur appartenance au pays d'origine tout en disant apprécier vivre en Suisse. De plus, et ce processus d'identification se retrouve dans les présentes données, Bolzmann et al. indiquent l'émergence d'une identité liée à la vie quotidienne « qui n'est ni nationale, ni régionale mais se réfère à une appartenance d'échelle plus réduite, à savoir, le quartier ou la commune » (2003, p. 204). Ainsi, les références de Giulia varient selon le contexte des interactions sociales, manifestation que l'on peut interpréter, en suivant Bolzman, Fibbi et Vial (ibid) « comme un révélateur de la complexité des appartenances » (p. 203).

Cristina montre une autre manière de se débrouiller avec ses doubles références. Plutôt que l'évocation d'une incertitude ou d'un statut peu défini, elle insiste sur l'importance de « ses » racines et réifie la langue italienne comme signe identificateur tout en soulignant son attachement à la Suisse sans pour autant s'auto-attribuer des traits qui seraient « typiquement » suisses. J'interprète cette réserve comme une tentative pour préserver le délicat mélange de ses origines.

« *Quand tu nais ici, cette [langue] italien, c'est mes racines c'est vrai, mais quelque part, j'ai quand même quelque chose de suisse. C'est ça, dedans, il y un mélange. Si je vais en Italie, il ne faut pas me toucher la Suisse et quand je suis ici, il ne faut pas me toucher l'Italie parce que je défendrai l'Italie. Si je vais en Italie et que je me mets à discuter avec les voisins, ils vont me dire la « petite Suisse » parce que j'ai beaucoup d'ici.* » (Cristina, G2)

Négocier la « double appartenance », c'est aussi composer avec des indices identitaires incontournables comme le nom de famille ou le prénom. Selon Rogers Brubaker (2001), l'identité est une notion largement usitée par les sciences sociales et par le sens commun à tel point que sa signification peut devenir ambiguë et se perdre. Dans ces conditions, ce sociologue pose la question de savoir si l'utilisation de « l'identité » est une démarche fructueuse pour l'analyse. Il invite donc à prendre quelques précautions lors de son usage. Brubaker distingue deux approches pour appréhender ce concept polysémique. Une première approche est qualifiée de « douce ». Cette approche dite « constructiviste » envisage l'identité comme un processus dynamique qui peut être pluriel et multiple, reconfiguré par l'individu au gré des sollicitations sociales. L'option constructiviste se distingue de la deuxième vision dite « essentialiste » qui tend à cristalliser l'identité et à la considérer comme donnée « une fois pour toute » et de façon immuable. Brubaker soulève cependant une difficulté liée à l'approche constructiviste. Selon Brubaker, penser l'identité de manière constructiviste « autorise une prolifération des identités » (2001, p. 66). Dans le présent travail, je retiens tout de même la vision constructiviste parce qu'elle offre l'avantage d'apporter un modèle pour commenter les processus identitaires qui apparaissent dans les présentes données. De plus, cet apport s'inscrit dans le positionnement épistémologique retenu pour ce travail.

Pour Elisa, c'est le prénom qui est source de rencontre avec l'identité italienne. Cette identité est reconstruite et change en fonction de ses interlocuteurs. En faisant référence à ses origines italiennes, elle indique un « vrai » prénom, Elisa, mais préfère être appelée « Elise ». La préférence pour la nomination francophone contribue sans doute à son ancrage très local, celui de sa classe à l'école primaire.

« *Mais en fait, mon vrai prénom, c'est Elisa. Elise, ouais. Oui, enfin mes copines m'appellent Eli, sinon tout le monde m'appelle Elise. Sauf la maîtresse de l'école suisse, elle adorait Elisa, alors elle m'appelait toujours Elisa (avec un long accent italien). Mais moi, je préfère Elise.* » (Elisa, G3)

Les données de la troisième génération montrent une différence avec G2. Il n'apparaît pas, selon les données, le sentiment d'être « mise dans des cases », impression plutôt négative comme on vient de le remarquer avec l'extrait de Giulia G2. Au contraire, pour Loris G3, les attributions catégorielles positives effectuées par le groupe de pairs contribuent à la reconnaissance de l'« italianité ». On peut dire que Loris s'auto-attribue les traits « italiens » qu'il essentialise en utilisant le mot « sang ». Cette vision primordialiste de son identité est encore renforcée par le fait qu'il précise qu'il n'est pas nécessaire de savoir la langue pour « être italien ». Les « racines » italiennes, par la différence qu'elles instituent, peuvent prendre la forme d'une valorisation.

« Je suis fier. Parce qu'on a un beau pays et j'ai toujours considéré l'Italie. Tu es italien dès que tu as le sang italien. Après parler, on l'apprend toujours plus tard si on veut, ouais on est toujours italien. [...] Mes copains, ils disent souvent que je suis Italien parce que je fais des gestes d'Italien et ils me disent comment je parle vite puis c'est bien. » (Loris, G3)

Loris fait référence au « groupe d'amis » qui par des visions stéréotypées installe un « statut » italien reconnu positivement. Les foisonnants travaux du psychologue social Tajfel (1981) cité par Jodelet (1984) ont mis en évidence que le fait d'appartenir à différents groupes sociaux crée pour la personne des opportunités pour forger son identité sociale. Ce qui ressort des données, c'est que l'identité sociale « italienne » est estimée favorablement par Loris, ce qui n'était pas le cas de G2. On peut dès lors se demander par quels mécanismes cette identité sociale positive en faveur du groupe minoritaire est construite. Jessica G3, double-nationale, compare ses deux groupes d'appartenance, le suisse et l'italien, en utilisant la langue en tant que marqueur de l'identité. Elle attribue des catégories « langue sèche », « langue dure » pour évaluer les différences et manifester sa préférence pour son groupe d'appartenance minoritaire puisqu'elle vit en Suisse.

« Le français, aussi, j'aime bien mais c'est une langue qui quand je la parle [...] parler, je préfère l'italien. Quand je parle français et que je suis en compagnie d'Italiens, j'ai l'impression que le français est une langue assez sèche même si ici, [en Suisse] quand on parle, on n'a pas cette impression, mais il me semble que c'est une langue assez dure. » (Jessica, G3)

A travers la langue italienne, Jessica semble rechercher sa propre identité italienne qui se réalise quand elle est entourée de ses pairs et qu'un « nous » peut se développer. Le groupe contribue à créer un cadre rassurant (Winnicott, 1976 cité par Perret-Clermont, 2001) dans

lequel la langue italienne peut se déployer et assurer la construction identitaire. En suivant Jacqueline Billiez et en se basant sur l'extrait de Jessica G3, on peut constater que « le groupe de pairs constitue pour eux [les adolescents] un champ social qui ne risque pas de les stigmatiser. Les adolescents se valorisent au contraire par l'apport linguistique original qui permettra au groupe de se démarquer et d'affirmer son particularisme » (1985, p. 99).

Les deux extraits qui suivent montrent que l'affirmation identitaire en lien avec l'appartenance « ethnique » se construit dans une temporalité longue qui suit le développement psychique. Elisa et Magali âgées de huit et onze ans donnent des exemples de cette élaboration identitaire. Magali évalue favorablement le fait d' « être Italienne » sans pouvoir, contrairement à Loris ou à Jessica, en décrire des traits précis.

« Euh, je ne sais pas, ce que c'est être italienne, c'est avoir une nationalité, c'est savoir parler italien, c'est de ouais, d'être euh voilà, on est italien, voilà. J'aime bien être italienne. Je ne sais pas pourquoi. Mais j'aime bien. Sinon, être italienne, je ne sais pas, c'est savoir parler italien, c'est bien d'être Italienne. Tout comme se sentir suisse, c'est bien moi je trouve. » (Magali, G3)

A la question « comment c'est être italienne ? », Elisa répond vouloir encore « apprendre plus » l'italien. Ainsi, la construction de son appartenance semble dépendre des cours LCO.

« Ben parce que si je n'avais pas commencé, je ne pourrais pas savoir que [y] ça chantait [u] et tous des trucs comme ça. Je sais pas par exemple tout plein de mots si je n'aurais pas eu l'école italienne, je pourrais rien dire. Je pourrais mieux apprendre parce qu'à l'école italienne, je fais que parler avec mes copains, je pourrais mieux apprendre je pense, je pourrais faire mieux. » (Elisa, G3)

Les plus âgés des G3 voient le potentiel que peut apporter la « double-appartenance » et contrairement à G2, n'évoquent pas le sentiment d'être constamment partagés entre deux origines. Au contraire, Olivia est fière d'être double-nationale. Pour expliquer ce « sentiment » de fierté, elle donne une substance aux caractéristiques italiennes et les réifie en créant des sous-catégories « avoir une mentalité, être du sud ».

« Oui mais je suis aussi fière d'être à moitié suisse. Je suis fière parce que c'est avoir une opportunité en plus de connaître deux cultures, oui, de vivre deux cultures parce que ma maman elle a la mentalité du sud et mon papa a quand même une autre culture même s'il a un peu la mentalité. » (Olivia, G3)

Jessica, elle aussi double-nationale, donne une substance à l'identité italienne en recourant elle aussi au terme « mentalité ». Mentalité signifie-t-il « identité » ou « caractéristiques » de mes groupes d'appartenance dans ces deux cas ? L'identité sociale positive en faveur du groupe italien est renforcée et peut déboucher comme le soulèvent Lüdi & Py (2003) sur « une identité propre, qui signifie [...] une image, liée à des normes, des idéaux, des représentations, des valeurs » (p. 63). Par ailleurs, Lüdi et Py suggèrent que les « interactions langagières sont à interpréter comme autant de possibilités de restructuration de l'identité » (pp. 39-40).

Ainsi, Jessica explique comment l'utilisation de la langue italienne et la confrontation à ses deux groupes d'appartenance modèle « sa » différence constituée d'une « identité » italienne et d'une « identité » suisse auxquelles elle se réfère de façon différenciée selon qu'elle soit en Suisse ou en Italie. Le double mouvement « je suis reconnue par le groupe » qui m'identifie en tant qu'Italienne et « je me sens italienne » enclenche sans doute la construction de sa deuxième référence, la référence italienne.

« Déjà, c'est quelque chose que tu notes à l'école qui est différent des autres, il y a ceux qui aimeraient que tu sois suisse comme mon nom de famille qui est suisse et si on prend les noms de famille italiens, des fois j'ai des réactions peut-être exagérées, tu es du sud, tu es italienne, et quand je vais en vacances en Italie, j'ai complètement un caractère différent et quand je suis ici, si je compare les mentalités, c'est complètement différent et ça, ça me forme une différence avec ceux qui vivent qu'ici et qui ont vraiment la mentalité suisse. » (Jessica, G3)

Sur ce le lien entre appartenance et construction identitaire à travers la langue, Martine Abdallah-Preteille (1991) affirme que « les rapports entre langue et culture ne s'arrêtent pas [...]. Moyen de communication, la langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité » (p. 306).

Considérer la culture comme une somme de comportements appris dont les signes sont adoptés et transmis aux autres générations permet de revenir au rôle des grands-parents en migration. On peut se demander comment les grands-parents en migration « dépositaires de culture » et en particulier de la langue (Matthey & Fibbi, 2010) élargissent cette fonction confiée par G2 pour devenir des « passeurs de culture ». Cristina G2 relève le rôle des récits de son père qui contribuent à donner du sens à l'appartenance italienne de G3. Il faut relever que ces deux extraits, même s'ils parlent des pratiques de « grands-parents en migration » sont avant tout représentatifs de la transmission intergénérationnelle.

« *Mon papa parle beaucoup de son passé, la culture, oui, souvent ils [les petits-enfants] posent la question sur pourquoi c'est comme ça là-bas – même s'il n'y pas beaucoup de différences – la culture, oui, par exemple je vais dire, en Italie on mange beaucoup ça ou bien ou on fait beaucoup ça.* » (Cristina, G2)

« *Oui, elle m'a raconté. C'est passionnant. Oui, voilà, comme elle vivait dans son temps, comme voilà, ils n'avaient pas de TV, ils n'avaient pas de voiture, c'est bien d'entendre ses grands-parents raconter des histoires, comme ils ont vécu et puis tout ça.* » (Magali, G3)

8.3.2. Disposer de ressources symboliques multiples

Quelle utilisation est faite des signes de l'« italianité » par G2 et G3 ? Cette question permet de mettre en évidence un lien entre l'utilisation de ressources culturelles reliées à l'Italie et le renforcement du « sentiment d'appartenance » au groupe italien. Des similitudes peuvent être constatées entre G2 et G3. Vivre en Suisse des expériences, comme regarder une série italienne, écouter de la musique italienne, ou manifester sa joie lors d'une manifestation sportive qui concerne l'Italie, traversent les générations. Ainsi, pour les parents et leurs enfants, le sport ou une émission représente une opportunité pour se sentir « proche » de son identité italienne à travers une sphère d'expériences communes réalisées au sein de la famille.

« *Oui, et puis on va dire que par exemple, moi à la maison, j'aimais bien regarder des séries à la télévision mais s'il y avait du foot, on regardait le foot. Mon frère, mon père, c'était comme ça, on ne posait pas la question. On regardait le foot. Moi, j'ai aussi grandi comme ça, moi, avec les enfants, je regarde l'Italie jouer* » « *Ah oui, et les séries je regarde beaucoup. Donc, il est là cet italien, ils sont peut-être en train de jouer. Et j'écoute beaucoup de musique italienne et les chaînes italiennes.* » (Cristina, G2)

Selon Olivia, Magali et Pietro, les manifestations sportives permettent d'expérimenter leur appartenance italienne, d'un point de vue individuel, « me sentir italien », et aussi au niveau interindividuel. Fêter la victoire confirme l'appartenance au groupe des « Italiens. »

« *Je me suis senti très Italien quand les Italiens ont gagné la Coupe du monde, ça faisait du bien mais je crois que si la Suisse avait gagné, j'aurais été autant euphorique.* » (Pietro, G2)

« Chez nous, pendant un match, on a toujours les deux drapeaux, le suisse et l'italien. » (Olivia, G3).

« Je suis très contente si la Suisse gagne, mais je préfère l'Italie. » (Magali, G3)

Suite à ces extraits on peut avancer l'idée que la « double-appartenance » outille la personne en ressources symboliques diversifiées, ressources qui sont ajustées et mises en œuvre quand la situation l'exige, un match de football entre la Suisse et l'Italie par exemple.

Tania Zittoun, psychologue en éducation, décrit la ressource symbolique comme un élément tiré de la culture qui est utilisé par une personne pour développer de nouvelles manières d'agir et de penser. Zittoun précise que recourir à la ressource symbolique répond à une visée précise. Ainsi, « a person must be using such a cultural element (e.g. a picture, a song) with some intention, the notion is restrained of symbolic resources in situations normally not contained by the cultural element, the notion of symbolic resource refers only to the cultural elements » (2006, p. 344).

Cette utilisation des ressources culturelles italiennes peut soutenir le développement psychique et identitaire et aider le jeune à gérer les transitions, notamment quand il s'agit de négocier la fin de l'école obligatoire pour entrer en apprentissage comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre. En suivant Zittoun, on peut faire l'hypothèse que le recours à des ressources symboliques par les jeunes G3 contribue non seulement à confirmer l'« appartenance » au groupe des Italiens mais offre également des pistes pour utiliser ces ressources, pour soi, ou avec les autres qui sont autant d'occasions de développement.

8.3.3. Conclusion intermédiaire

Nous avons constaté que « *la double-appartenance* » italienne et suisse génère des comportements parfois distincts, parfois aussi similaires entre la deuxième et la troisième génération :

L'instabilité, le brouillage des origines pour la deuxième génération, « ce mélange en moi » selon Cristina G2 se transforme chez la troisième génération en une forme de revendication de ses racines chez G3. Cette transformation est manifestée par l'attribution catégorielle favorable que vivent les jeunes G3, ce qui n'était pas le cas pour la génération de leurs parents. Cette appréciation positive représente un facteur qui les motive à faire *l'école italienne* pour apprendre l'italien. Cet apprentissage est sans doute un indice révélateur du pro-

cessus qui conduit G3 à rechercher la LOH et les signes qui confirment son « appartenance » italienne.

La troisième génération, contrairement à G2, convoque des représentations positives par rapport à son groupe minoritaire, « les Italiens » et utilise des stéréotypes qui contribuent à élargir les références du répertoire identitaire en lien avec l'Italie. De plus, comme pour la transmission de la langue, la place indispensable des grands-parents en tant que dépositaires du capital linguistique et culturel est réaffirmé par G3 par leur démarche d'apprendre la LOH. Une approche constructiviste de l'identité souligne que l'« appartenance italienne » s'élabore en fonction du développement de la personne, de la reconnaissance du groupe de pairs et selon les interactions sociales proposées par la vie quotidienne.

La référence aux ressources symboliques permet de saisir comment G3 et G2 utilisent les références italiennes et quels sont les signes culturels qui donnent la possibilité de manifester cette appartenance.

8.4. Les représentations de LOH et les différents contextes d'utilisation

Dans cette partie, je montre comment la deuxième et la troisième génération parlent des différentes langues qui constituent leur répertoire linguistique et quel est le statut « émotionnel » et les représentations attribués à chaque langue. Par ailleurs, nous verrons que le paysage plurilingue de G2 entraîne des négociations pour le choix du code linguistique familial selon la situation de communication. Ces négociations sont examinées. Puis, je discute les pratiques langagières des jeunes G3 et leurs stratégies pour s'adapter à la situation de communication et aux interlocuteurs en utilisant l'italien ou plutôt la langue locale, le français.

8.4.1. Quelles sont les représentations de LOH et des autres langues présentes ?

Dans les parties précédentes, l'analyse des données a montré que les personnes G2 ont appris l'italien dans un foyer homoglotte et qu'elles ne le transmettent plus ou que partiellement à G3. La transmission a été déléguée à G1 et à l'*école italienne*. Les travaux de Fibbi & Matthey (2010) mettent en évidence la difficulté à habiter la langue d'origine devenu adulte. Pourtant, les données ci-dessous montrent qu'en dépit de la rupture de transmission, la deuxième génération entretient une relation « très affective » avec l'italien. Cet extrait de Pietro décrit comment la LOH continue d'imprégner l'histoire familiale même si l'italien n'est plus la langue majoritaire de ses interactions quotidiennes.

« Notre langue maternelle [italienne], on la ressent tous même sans l'utiliser »
(Pietro, G2).

L'italien n'est pas externalisé avec la famille proche mais il conserve une valeur symbolique « interne à chaque personne ». Pour décrire ce processus, Deprez-de Heireda & Varro (1991) proposent la notion de « bilinguisme symbolique ». Ainsi, selon ces deux auteures, le bilinguisme symbolique familial « même s'il demeure latent, [...] n'en existe pas moins et rappelle la double-appartenance de la famille au même titre que d'autres indicateurs culturels » (p. 298).

Dans le but d'envisager l'italien comme un indicateur latent de l'« appartenance » italienne et de mettre à jour les représentations de G2 et G3 sur leur LOH, la question suivante a été posée durant l'entretien : « Sur un bonhomme qui te représente, où places-tu l'italien ? » Les données montrent que les représentations de l'italien sont positives. Sur ce sujet, les données de la deuxième et de la troisième génération ne montrent pas de différences significatives. La langue « du cœur » est l'expression qui revient le plus fréquemment pour décrire le lien avec l'italien. On trouve aussi l'expression « c'est tout en haut » chez G3 qui manifeste sans doute une représentation favorable de l'italien même si c'est une langue qu'il faut encore apprendre. Un autre groupe de réponses montre que la pratique de la langue fait référence à des stéréotypes : « on parle avec les mains, nous les Italiens ». Un troisième groupe de réponses, spécifique à G3, fait le lien entre la pratique langagière et le territoire italien : l'italien, « c'est comme la botte » (Elisa, G3).

Les données montrent que cinq interlocuteurs de la deuxième génération sur six vivent dans un milieu familial plurilingue. Ces cinq G2 parlent au minimum le français et l'italien et leur conjoint, en plus du français, parle soit l'espagnol, le portugais, le serbe ou l'arabe. Aussi, en se basant sur les données présentées dans les deux tableaux suivants, on peut faire l'hypothèse que le recours au français est une manière de gérer la complexité qui découle de la présence de plusieurs langues dans l'environnement familial de ces G2. Une vaste littérature décrit les représentations sociales et leur fonctionnement. Les représentations sociales constituent une aide précieuse en particulier pour gérer la multitude des informations provenant de l'environnement et y effectuer des choix pertinents. Vivre en présence de plusieurs langues est précisément un exemple de cette complexité dans laquelle il faut s'orienter.

Denise Jodelet (1984) explique que les représentations sociales sont « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...] ces phénomènes cognitifs engagent l'appar-

tenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée » (p. 36).

Ainsi, nous pouvons admettre que G2 n'a pas fait le « choix » du français au détriment de l'italien. En effet, la valeur « utilitaire » du français et son côté « pratique » ressort nettement, sauf pour Olivia G3 qui trouve que le français est « une langue élégante ». Pour les autres G3, le français, langue locale de toutes les personnes G2 et G3 interrogées, est « la langue de tous les jours » ou alors, « la langue des jambes » qui facilite la communication et encore, la langue « pour aller plus vite » et « la langue du ventre » parce qu'il prend toute la place. On remarque encore la présence de l'allemand et les dimensions pragmatiques liées à son apprentissage. C'est une langue « qu'il faut savoir » selon Giulia G2. L'allemand « c'est la langue des gros pieds » pour Marisa G2. On ne retrouve pas cette évaluation stéréotypée de l'allemand chez les six jeunes G3 qui disent, selon les données, vouloir connaître l'allemand et le suisse allemand.

Tableau 2: G2, la LOH et les représentations des autres langues

G2	Cristina	Nadia	Giulia	Pietro	Marisa	Karen
italien	<i>le cœur</i> « c'est ma langue »	<i>les mains</i> « je ne comprenais rien et j'avais besoin des mains »	<i>la bouche</i> « nous, les Italiens, on parle beaucoup »	<i>les mains</i> « on fait des gestes »	<i>la bouche</i> « c'est pour parler, c'est ma première langue »	<i>le cœur</i> « sans hésiter »
dialecte	<i>je le parle</i>	-	<i>pour rigoler</i>	<i>pour rigoler</i>	-	-
français	<i>pour tous les jours</i>	<i>ma langue</i>	-	-	-	-
allemand	<i>c'est le plus important</i>	-	<i>il faut le savoir</i>	-	<i>les gros pieds</i>	-
espagnol	<i>je le parle bien</i>	-	-	<i>je le parle</i>	<i>le cœur, c'est ma langue de cœur</i>	-
divers	-	-	<i>j'ai le portugais et le serbe</i>	-	-	<i>j'ai l'arabe aussi</i>

Tableau 3: G3, la LOH et les représentations des autres langues

G3	Jessica	Magali	Loris	Elisa	Olivia	Aurora
italien	<i>le cœur</i> « c'est évident »	<i>la tête</i> « parce que c'est tout en haut »	<i>les mains le cœur</i> « parce que c'est comme ça »	<i>les pieds</i> « il y a la botte de l'Italie »	<i>les mains</i> « parce qu'on les utilise beaucoup »	<i>les mains le cœur</i>
dialecte	<i>je le parle</i>	<i>du chinois</i>	<i>je ne le parle pas</i>	-	<i>je le comprends</i>	<i>je ne le parle pas</i>
français	<i>langue sèche, tous les jours</i>	<i>langue des jambes</i>	<i>une de mes langues</i>	<i>langue du ventre</i>	<i>langue élégante</i>	<i>la bouche</i>
allemand	<i>à connaître</i>	<i>je l'apprends</i>	<i>je dois beaucoup apprendre</i>	<i>je dois beaucoup apprendre</i>	<i>je le parle</i>	<i>le nez</i>

8.4.2. Contacts entre les langues et stratégies qui encadrent la pratique de LOH

Comme nous l'avons constaté avec la partie précédente, les jeunes G3 sont insérés dans une famille bilingue voire trilingue ; ce qui occasionne la nécessaire gestion de plusieurs langues. A ce sujet, Christine Hélot rappelle que les parents doivent adopter une conduite résolue pour mettre en place les conditions pour assurer la transmission de la langue minoritaire. Sans cette stratégie qui « donne un rôle, une place, une fonction à chacune des langues pour que l'enfant soit suffisamment exposé à la langue autre que celle de l'environnement » (Hélot, 2007, p.70-71), la transmission peut être compromise. Les parents doivent donc se positionner concernant la répartition des langues faute de quoi, selon Hélot, « il est normal que la langue de l'environnement occupe un espace de plus en plus prépondérant dans la communication familiale » (p. 71).

Deux hommes G2 expliquent comment ils ont effectué un choix en faveur du français parmi les opportunités linguistiques proposées par leur environnement pluri-lingue. Le choix du français, langue considérée comme neutre et non chargée affectivement, s'impose pour les interactions quotidiennes.

« On parle français, elle [la mère] leur parle espagnol mais entre nous, on parle français, c'est la base. On ne cherche pas plus loin. Juste pour les enfants. Ben voilà, j'ai commencé moi italien puis après moi j'ai arrêté. » (Pietro, G2)

« Oui, c'est une langue neutre que l'on parle tout le temps ; ça sort plus facilement que de commencer à lui parler en italien. » (membre d'un comité local, G2)

Ainsi, le recours au français s'impose comme solution pour gérer la communication quotidienne tout en se désengageant des enjeux identitaires. Le défi posé à ces familles pluri-lingues ne réside « peut-être pas tant dans la maîtrise linguistique de plusieurs codes, mais dans la maîtrise de la communication dans une situation hétérogène sur les plans culturels et linguistiques » (Deprez-De Heireda & Varro, 1991, p. 300). Pietro explique en effet que la gestion du plurilinguisme peut engendrer de l'insécurité linguistique.

« Des fois j'ai eu peur que les enfants mélangent tout, italien, français espagnol en même temps, j'ai craint un moment. J'ai commencé avec l'italien mais vu que j'ai plus de facilité en français, quand on commençait à rentrer dans les détails, j'ai abdicué. Puis, après, ma femme a repris l'espagnol. Mais les enfants assimilent très facilement. J'ai eu peur pour rien du tout, j'aurais pu. » (Pietro, G2)

On remarque que le plurilinguisme familial complexifie le rapport aux langues et la non transmission de l'italien ne résulte pas d'une forme de « paresse » comme l'ont supposé Giulia et Cristina, G2, lorsqu'elles ont tenté d'expliquer pourquoi elles n'avaient pas parlé l'italien à leurs enfants. Ainsi, « l'abandon » de l'italien au profit de la langue locale, le français, correspond selon Pietro, à une stratégie pour gérer la communication familiale.

« Ma femme leur parle espagnol, on a commencé chacun leur parlait sa langue, moi je leur parlais italien et elle a parlé espagnol donc ça allait bien dès qu'ils ont commencé à parlé mais après, vu que j'ai plus de facilité en français quand on commençait à rentrer dans les détails, j'ai abdicé. » (Pietro, G2).

Même si l'interlocuteur G2 suivant souhaite que ses enfants acquièrent un plurilinguisme « fonctionnel », le français, langue locale, remplit un rôle de langue neutre qui simplifie les interactions verbales.

« Le petit il dit plutôt en italien qu'en portugais et après c'est à ma femme de lui apprendre le portugais et il ne doit pas oublier les racines de sa mère et j'aimerais que les enfants puissent comprendre et parler avec des défauts mais se faire comprendre. [...] » (membre d'un comité local, G2)

Selon le membre d'un comité local, comme déjà relevé précédemment, les cours LCO tiennent leur rôle pour organiser l'environnement plurilingue et prendre en charge l'apprentissage de l'italien et permettre aux enfants G3 d'atteindre un « bilinguisme ou plurilinguisme fonctionnel ». Retenir, dans le cadre de ce travail, la notion de « bilinguisme fonctionnel ou du plurilinguisme fonctionnel » permet de tenir compte des pratiques et des stratégies communicatives que G3 développe par rapport à l'apprentissage de sa LOH. Tenir compte de la « fonctionnalité » et des possibilités de communiquer dans sa LOH permet d'opérer « un découplage entre les notions de compétence et de communication » (Grosjean 1982 ; Lüdi et Py 1986, cités Fibbi et Matthey, 2010) comme cela a été explicité dans le chapitre trois. Les compétences de G3 sont en construction et selon les données disponibles, on ne peut postuler que G3 a la motivation de devenir « parfait [e] bilingue » (Hagège, 1996, p.13, cité par Hélot, 2007). La troisième génération, comme nous le verrons avec la thématique suivante, cherche plutôt à « se débrouiller » dans plusieurs langues pour envisager un avenir professionnel plurilingue.

Les G2 et les G3 dont il est question tout au long de ce travail doivent donc s'arranger avec la coprésence de deux ou plusieurs langues distinctes dans le foyer. Selon Deprez &

Varro (1991) « le partage linguistique du territoire familial » ressort avant tout d'une cuisine propre à chaque famille directement en lien avec les dimensions pragmatiques de la communication.

Les extraits suivants montrent les différents usages de l'italien effectués par G3 et la priorité donnée à un bilinguisme fonctionnel. On le remarque, la troisième génération n'évoque pas une maîtrise « parfaite » de sa LOH mais plutôt différents contextes dans lesquels elle peut se débrouiller en italien.

« Bien sûr, pas de problème, depuis que je suis petit je parle italien, chaque été je vais en Italie chez mes grands-parents. Ben avec mes parents, mes amis à l'école et puis mes copains d'Italie, ça dépend. » (Loris, G3)

« J'ai des clients et puis sinon, ma tante et mon oncle en Italie. Mais c'est beaucoup ben de la famille soit qui est en Italie mais en Suisse, à part mon oncle, je fais souvent moitié-moitié. Avec ma sœur, des fois on se parle en italien et des fois, on se parle en français ou, ben ma maman des fois je lui parle en italien. » (Olivia, G3)

Dans les interactions langagières avec la fratrie, l'utilisation majoritaire de langue locale, langue de scolarisation, est manifeste. On parle italien, mais quand il ne suffit pas, par un manque lexical ou parce que « l'on est pressé », le passage au français s'impose. Cet extrait apporte une illustration de la métaphore du français comme « langue des jambes » utilisée par G3 quand elle qualifie sa représentation de l'italien.

« Je parle avec ma maman, des fois, quand on se gronde des fois j'élève un peu la voix et je lui réponds en italien et avec mon grand cousin Marco, il me parle en italien et puis je lui réponds. Non, avec mon frère non. » (Elisa, G3)

« Déjà, avec ma famille je parle italien. A la maison on parle assez souvent français parce que déjà, c'est vrai que quand on parle italien, on n'a pas le même vocabulaire qu'en français. En français, les mots, ils viennent plus facilement et quand on est stressé, on parle plus facilement le français. Souvent, dans la famille, on parle italien. » (Jessica, G3)

L'utilisation de l'italien, comme celle du français, est reliée à des situations bien précises. Une interaction privilégiée entre deux personnes comme un échange téléphonique ou le besoin d'intimité requiert le passage à l'italien.

« *Le français c'est plutôt pour les choses de tous les jours et avec ma maman, quand je suis au téléphone, je lui parle toujours en italien.* » (Olivia, G3)

A nouveau nous pouvons remarquer, selon les données, que la troisième génération ne cherche pas à maîtriser toutes les subtilités syntaxiques ou orthographiques de sa langue d'origine héritée. C'est une compétence communicationnelle qui est recherchée, élément dont la signification doit être donnée en tenant compte du contexte de production.

Développer l'idée d'une utilisation fonctionnelle de LOH en lien avec la construction identitaire par l'utilisation de la référence « italienne » permet de remarquer comment G3 se sert de la langue. La langue d'origine héritée devient une ressource culturelle commune et définit la frontière avec ceux qui ne parlent pas italien. Olivia et Jessica expliquent, en s'amusant de cette manière de faire, comment elles mettent en œuvre avec leurs amies italiennes le *Boundary Making*. Elles dessinent ainsi une frontière symbolique et opèrent une distinction entre les « insiders » et les « outsiders », ou autrement dit, entre ceux qui ont le critère « langue italienne » et ceux qui ne le possèdent pas.

« *Mais, quand on ne veut pas que tout le monde écoute, on parle en italien, dans les trains ou bien comme ça, c'est surtout pour ça, Avec des copines, ben des fois on se parle en italien quand on est par exemple dans une foule, et qu'on ne veut pas que tout le monde écoute (rires), on se parle en italien.* » (Olivia, G3)

« *On aime parler entre nous les Italiens parce que souvent on parle assez vite et comme les dialectes, ils se ressemblent, on parle et les autres (rires) ils ne comprennent pas.* » (Jessica, G3)

La notion de *Boundary Making* est aujourd'hui très discutée au sein des sciences sociales. Dans une étude récente, Janine Dahinden, Joëlle Moret et Kerstin Dümmler, chercheuses en sciences sociales à l'université de Neuchâtel, examinent comment de jeunes Suisses et de jeunes Albanais utilisent le genre comme « substance » pour souligner les frontières au sein de la classe. En suivant Dahinden et al. (2010), nous pouvons appliquer cette idée de « révélateur de frontière » à la langue italienne. Selon les contextes d'utilisation et les pratiques décrites par Olivia et Jessica G3, la langue italienne ne doit-elle pas être considérée comme une « substance » symbolique pour affirmer son « appartenance » au groupe « italien » ? En recourant de manière sélective à l'italien, les deux jeunes filles reconstruisent la différence « nous » et « eux » (Barth, 1969/1995) et l'organisent selon leur besoin de ressentir de l'intimité.

Ainsi, la langue n'est pas seulement un trait rassemblant le groupe des « Italiens ». L'utilisation de l'italien est réinventée et la création d'une frontière symbolique renforce l'identification à l'Italie en fonction du contexte de l'interaction. Ce processus résulte donc de l'action de Jessica et Olivia et non pas de critères préalablement établis qui fixerait les « traits italiens ». Pour décrire ce processus « créateur » d'ethnicité, Dahinden et al. (2010) affirment qu'à travers la théorie du *Boundary Making*, on a « developed an idea of ethnicity which is not perceived as a result of differences between predefined, fixed groups with some kind of naturel demarcated boundaries » (2010, p. 2).

Le postulat d'une utilisation fonctionnelle de la langue permet encore d'examiner une autre pratique de G3 quand la LOH entre en contact avec le français. Elle concerne les dynamiques d'acquisition de LOH qui dépendent de l'âge et du développement de l'enfant. Il faut remarquer que les données de G3 ne montrent pas de conflit de loyauté entre la nécessité de choisir la langue du pays d'accueil ou la langue du pays d'origine comme cela a été décrit par Duschêne (2001). Au contraire, Magali et Elisa alternent les codes italien et français et montrent comment elles « s'amuse » avec leurs deux langues et par conséquent, avec leurs doubles références identitaires.

« On parle tout le temps français mais si c'est un mot que l'on ne peut pas dire en français, on le dit en italien par exemple la pagina ben c'est la page alors on dit la pagina sessanta nove ou bien ou sessanta comme ça (rires). » (Magali, G3)

« Oui, mais l'année passée, pendant les grandes vacances, il y avait un petit, il parlait italien, alors j'ai vraiment dû m'expliquer. Par exemple, la règle, ça ne se dit pas la « regola » et je lui faisais montrer et puis comme ça et c'était marrant et on ne se comprenait pas. Alors j'ai dû aller vers ma tante pour lui expliquer ce que je voulais dire. » (Elisa, G3)

Ces exemples d'une utilisation simultanée des codes illustrent sans doute la construction de la compétence linguistique. Pour qualifier cette stratégie d'acquisition de la LOH, les linguistes décrivent « les transferts [qui] sont des processus dans la production de discours en L2 au cours duquel le locuteur active des structures de L1 ou Lx pour pallier à l'absence de stratégies appropriées. [Ainsi] l'alternance codique est « l'insertion on-line de séquences d'une ou plusieurs langues [...] dans une situation appropriée au mode bilingue » (Lüdi & Py, 2003, 3^e éd, p.144). Ces stratégies d'apprentissage ne semblent pas révéler la compensation d'un manque mais s'assimilent à un jeu qui contribue à l'acquisition, par Magali et Elisa, de leur LOH.

8.4.3. Conclusion intermédiaire

Les données en lien avec *les représentations de LOH et les différents contextes d'utilisation* ont permis de mettre en évidence des pratiques à la fois similaires et diversifiées entre G2 et G3 par rapport à la LOH et aux autres langues :

La plupart des personnes entendues pour ce mémoire vivent dans un environnement plurilingue qui impose des choix linguistiques pour gérer la communication quotidienne. Le choix de la langue locale comme langue majoritaire au sein de la famille est un des facteurs de la non transmission de LOH vers G3. La non transmission n'altère pas la valeur symbolique de l'italien et les représentations positives : l'italien reste « une langue de cœur » pour la plupart des G2. Les G3 manifestent leur attachement à leur LOH en recourant à des images plus stéréotypées que celles de G2.

Les pratiques linguistiques de la deuxième génération montrent que le bilinguisme n'est pas vraiment un bilinguisme mis en « pratique » mais qu'il prend les contours d'un bilinguisme symbolique. Le français, langue locale, est utilisé majoritairement par tous les G2 pour communiquer avec leurs enfants G3 en tant que solution pour gérer la complexité linguistique due à la présence de plusieurs langues. Les contraintes de la situation de communication et la facilité de recourir à un code partagé par l'ensemble des membres de la famille, mais aussi par l'école obligatoire et par l'environnement, explique ce choix. Ainsi, ce n'est pas un bilinguisme « parfait » qui est recherché par G3, mais un bilinguisme fonctionnel, clé pour s'adapter aux sollicitations familiales ou professionnelles qui requièrent de parler l'italien. Cette exigence et la valorisation du plurilinguisme pour « soi-même » est l'un des ressorts de la motivation de G3 à suivre les cours.

La troisième génération recourt à différentes stratégies ludiques et « rassembleuses » par rapport à l'utilisation fonctionnelle de la LOH. L'usage de l'italien comme outil d'identification permet de redessiner la frontière entre les amis italiens et les autres amis qui ne comprennent pas la langue. Le passage d'une langue à l'autre, le « code-switching », est utilisé par les plus jeunes pour tester les connaissances, et pour réaffirmer son « appartenance ». En effet, cette pratique ne peut se dérouler qu'entre enfants ou jeunes apprenant ou parlant l'italien.

8.5. L'actualité du bilinguisme et le défi du plurilinguisme

Cette partie montre les perceptions différenciées de la deuxième génération et de la troisième génération par rapport à la « valeur » de l'italien si on le compare aux autres langues.

Ensuite, je discute des projets d'avenir qui découlent de l'acquisition de LOH et de la volonté de G3 d'inscrire l'apprentissage de la LOH dans un projet plus vaste, presque « un projet pour la vie », celui de devenir bilingue puis plurilingue comme leurs parents G2. La différence entre G2 et G3 concerne la transmission de la langue : la troisième génération veut apprendre l'italien pour le transmettre ensuite à ses propres enfants, futurs G4.

8.5.1. La valorisation du bilinguisme

Dans la société mondialisée actuelle, c'est un lieu commun d'affirmer la nécessité de connaître les langues. L'« avantage bilingue » fait l'objet d'un large consensus aussi bien dans la société en général que dans le monde économique. Cet impératif est sans doute renforcé par le statut de la Suisse qui est un pays quadrilingue et dont l'italien est l'une des trois langues officielles. Vivant dans le paysage plurilingue helvétique, la deuxième génération et la troisième génération s'accordent sur la nécessité de « connaître les langues ». L'affirmation « savoir l'italien » imprègne plus fortement les propos de G3. Jessica explique que le « passeport italien » n'est pas un héritage suffisant pour évaluer les compétences linguistiques au moment du choix professionnel.

« Ça modifie ou ça aide pour trouver une place d'apprentissage. Pour trouver ma place, j'ai mis mon diplôme dedans, le premier diplôme, c'est vrai que là, ils m'ont dit que « c'est bien, t'as déjà deux langues » car s'ils voient les nationalités suisse et italienne, ils n'ont aucune idée du niveau que tu peux avoir [...]. Mais là, tu as quelque chose qui est reconnu. » (Jessica, G3)

Loris a lui aussi, ajouté son diplôme dans ses postulations. Selon lui, la réussite de son certificat B2 est une affaire de volonté personnelle, mais peut-être aussi, une manière d'équilibrer le temps consacré à l'apprentissage de l'italien en comparaison du français appris dans le cadre scolaire.

« Je voulais vraiment la terminer [cette école] et réussir mon diplôme et montrer que j'arrivais bien en italien. » (Loris, G3)

Huit années d'études exigeantes sont nécessaires pour décrocher un certificat *PLIDA* de niveau B2. En apprenant l'italien, Olivia G3 ajoute une « corde à son arc » et travaille aussi à son insertion professionnelle. La valorisation est immédiate et l'italien lui donne un « statut plus élevé » qui contribue à son intégration dans l'entreprise.

« *Ils parlent tous deux ou trois langues, je pense que si j'en savais qu'une, je me sentiraux un peu plus mal à l'aise. Si j'ai un téléphone italien, je sais que je peux le prendre, je peux aider quelqu'un. Donc ouais, ça nous rend plus important entre guillemets.* » (Olivia, G3)

Pour expliquer ce qu'elle compte faire avec cette langue supplémentaire, Elisa évoque une dimension normative, sa nationalité, et une dimension pragmatique : réapprendre sa LOH pour ouvrir des perspectives professionnelles.

« *Ben, parce que je suis italienne et puis j'aime bien l'Italie et puis quand je serai grande, c'est bien de savoir plus qu'une langue. Si je veux travailler quelque part et puis que c'est un centre italien, j'aurai appris l'italien, je pourrai parler l'italien.* » (Elisa, G3)

Dans la recherche *Tous égaux-mais différents*, Rosita Fibbi (2003) retrace le processus d'insertion de la deuxième génération de migrants. Fibbi distingue les niveaux d'études atteints par les immigrants naturalisés et ceux atteints par les non naturalisés pour les comparer avec les niveaux atteints par des jeunes d'origine suisse et d'origine sociale comparable. Les résultats obtenus contredisent l'idée largement répandue, « en Suisse comme ailleurs en Europe, de l'intégration des migrants souvent encore considérée comme problématique » (Hutmacher, 1981 cité par Fibbi, 2003, p. 37). Fibbi montre que les jeunes d'origine étrangère sont présents dans les formations du niveau secondaire supérieur dans une proportion de 61 % contre 56 % pour les Suisses d'origine. Fibbi insiste sur la très forte motivation de ces jeunes qui ont réussi à surmonter la difficulté de l'apprentissage de la langue locale car ils ont identifié « la raison principale du confinement de leurs parents tout en bas de la structure professionnelle suisse » (p. 38).

Par ailleurs, Fibbi apporte un éclairage sur l'effet de la naturalisation et sa fonction d'intégration qui intervient comme une reconnaissance des efforts consentis puisque qu'au niveau tertiaire, « la proportion des naturalisés est supérieure non seulement à celle des autres personnes issues de la migration [...] mais aussi à celle des jeunes Suisses d'origine sociale comparable » (ibid, p.37). Rosita Fibbi qualifie ces jeunes naturalisés d' « Overperformer » puisqu'ils font mieux que leurs contemporains suisses.

Peut-on étendre les conclusions de l'étude de Fibbi, aux données des jeunes G3 de ce travail et émettre l'hypothèse que l'apprentissage de leur LOH entre dans un processus de « l'over performance ? » Différents indices parlent en faveur d'une réponse affirmative. Les jeunes G3 connaissent des conditions de scolarisation et un contexte social différents de leurs

parents ; ils bénéficient des représentations positives qu'entraînent l'appartenance à la communauté italienne, appartenance valorisée par l'arrivée de vagues de migration plus récentes (Fibbi, 2005). Ils semblent donc, comme les G2 naturalisés de l'étude susmentionnée, avoir identifié les atouts qui favoriseront leur accès à des emplois plus qualifiés. Dans ces conditions, on peut faire l'hypothèse que l'apprentissage de LOH est un pas vers cette réussite.

L'examen des perceptions des données des six G2 sur la « valeur » de LOH, en regard de son utilisation dans le monde professionnel, renforce ce constat. Comme cela a été décrit dans les parties précédentes, la valeur affective attribuée à LOH par G2 reste vive et d'autre part, suivre *l'école italienne*, pour G2, faisait partie du projet migratoire de leurs propres parents et relevait plutôt de l'obligation que du choix concerté comme c'est le cas aujourd'hui pour G3. Ainsi, Cristina évalue positivement les apports des cours LCO en y ajoutant un bémol cependant, en suggérant une valeur moindre de l'italien.

« Puis cette langue supplémentaire, même si ce n'est entre guillemets que l'italien, parce que maintenant il faut beaucoup l'anglais et l'allemand, c'est très bien, ça m'a aidée professionnellement. Déjà, je remercie de tout cœur que mes parents m'aient fait suivre cette école. » (Cristina, G2)

Cristina puis Giulia ci-dessous, évoquent la métaphore de *marché linguistique* décrite par le sociologue Pierre Bourdieu en 1978. Ce concept recouvre l'idée que le langage que nous parlons ne peut être détaché de son contexte de production. Concrètement, la langue dépend de la situation où elle est émise. La production langagière est régie par des attributions de valeurs qui constituent un capital instrumental et symbolique sur un marché défini par la société, qui valorise certains langages et en dévalorise d'autres¹⁸. Pour Giulia, la compétence linguistique « savoir l'italien » dépend du cadre dans lequel elle vit et est insérée. Selon elle, sur le marché suisse, bénéficier du capital « allemand » est un prix économique à valeur supérieure comparativement à sa langue d'origine.

« Alors, franchement, si j'avais pu choisir, je leur [à mes enfants] aurais appris l'allemand et pas l'italien, on vit en Suisse. Mais comme je ne le sais pas (rires). Si tu

¹⁸ Le concept de *marché linguistique* est issu de la sociologie et il a été décrit par Pierre Bourdieu en 1978 dans une conférence donnée à l'Université de Genève. Selon l'auteur, « le marché linguistique est quelque chose de très concret et de très abstrait à la fois. Concrètement, c'est une certaine situation sociale, plus ou moins officielle et ritualisée, un certain ensemble d'interlocuteurs, situés plus ou moins haut dans la hiérarchie sociale, autant de propriétés qui sont perçues et appréciées de manière infra-consciente et qui orientent la production linguistique. Défini en termes abstraits, c'est un certain type de lois (variables) de formation des prix de productions linguistiques. Rappeler qu'il y a des lois de formation des prix, c'est rappeler que la valeur d'une compétence particulière dépend du marché particulier sur lequel elle est mise en œuvre et, plus exactement, de l'état des relations dans lesquelles se définit la valeur attribuée au produit linguistique de différents producteurs. Cela conduit à remplacer la notion de compétence par la notion de capital linguistique » (pp. 123-124).

sais l'italien ou l'allemand, ben moi, je préférerais l'allemand, si je devais choisir. Je suis Suisse romande, je sais seulement le français, je dois choisir une deuxième langue nationale, je choisis l'allemand, je ne choisis pas l'italien ou alors l'espagnol. »
(Giulia, G2)

Chez G3 par contre, il n'y a pas l'attribution d'une valeur symbolique à l'italien sur le « marché » des langues. Savoir l'italien pour G3 est un capital instrumental et symbolique qui constitue un tremplin pour accéder à un marché plurilingue et sans doute, à une meilleure employabilité.

8.5.2. Développement d'un projet plurilingue

Les données montrent que la troisième génération adopte une perspective tournée vers son propre avenir. Il n'y pas chez Olivia ou chez Loris, une forme de loyauté à la patrie italienne. G3 utilise les ressources amenées par leurs doubles références et en particulier, la connaissance de la langue italienne pour son propre avantage. Olivia a expliqué l'« importance » et l'estime supplémentaires apportées par sa LOH sur son lieu de travail. Elle explique maintenant comment elle tire parti de son autre appartenance identitaire, l'appartenance suisse pour sa formation.

« Parce que partir maintenant je vois la formation que je fais, j'aurais jamais l'occasion de faire ça là-bas. C'est impossible. Ici, on se plaint parce qu'il y a des petites choses qui ne vont pas, mais quand je vais là-bas, je suis choquée des fois des choses qui ne vont pas parce que ces choses sont tellement importantes ici, mais là-bas, ça suffit quoi. Mais c'est plutôt ces choses-là qui font que maintenant que j'ai vécu ici, que j'aurais de la difficulté à vivre là-bas » (Olivia, G3).

Cet extrait souligne le désengagement d'Olivia envers l'Italie quand ses propres intérêts entrent en jeu. L'Italie devient une entité indéfinie qu'elle désigne à quatre reprises par l'expression « là-bas ». La Suisse devient son « ici » par l'attribution de critères favorables. C'est aussi Olivia qui dans la partie, « *la double-appartenance* » se disait fière de ses doubles « racines » et de sa double origine. Avec l'extrait d'Olivia que nous venons de lire, nous constatons que les signes de l'ethnicité « italienne » chez G3 ne se laisse pas réifier. Ces critères ne sont pas stables mais ils évoluent en fonction des contextes sociaux dans lesquels la personne se déplace (Barth, 1969/1995). Dans son processus de fabrication d'une « ethnicité » italienne, Olivia est guidée par ses intérêts individuels et non pas par l'intérêt du groupe des « Italiens ».

La référence à Herbert Gans (1979) et au concept de *Symbolic Ethnicity* permet de commenter ce processus. Poggia Mileti (2006) explique que cette notion désigne une « nouvelle ethnicité » qui décrit « la persistance d'une identification ethnique chez les Américains d'origine européenne. [...] Il s'agit donc d'une identification symbolique [...] qui se manifeste plutôt dans les activités occasionnelles de loisirs » (p. 13). Cette ethnicité suppose une identification symbolique à une ascendance, une forme d'identité ethnique individuelle et non pas une réalité collective attaché à un lieu. L'ethnicité symbolique concerne en particulier la troisième génération de migration, voire la quatrième génération pour qui les besoins d'identité ethnique, selon Gans (1979) « are neither intense nor frequent in this generation, [...] instead, they resort to the use of ethnic symbols » (p. 392).

L'extrait de Jessica donne un deuxième exemple de cette « nouvelle ethnicité » qui se déploie de manière symbolique et désengagée. Elle se disait fière, dans la partie « *la double-appartenance* » d'appartenir au « Italiens ». Lorsqu'elle est en Suisse, cette appartenance semble valorisée par le regard de ses pairs. Dans l'extrait qui suit, pour justifier l'idée qu'elle ne veut pas vivre en Italie, elle essentialise son pays d'origine avec l'utilisation de l'expression « là-bas », pratique déjà observée dans le discours de Jessica ci-dessus. Cette expression confère une étrangeté et marque la frontière symbolique qu'il y a entre ses deux appartenances suisse et italienne.

« Je pense que j'aurai quand même de la peine parce que là-bas, c'est très différent d'ici. Ça dépend si j'ai de la famille là-bas car là-bas, c'est beaucoup basé sur la famille. [...] c'est une situation dure, parce que tu n'as pas l'habitude que les gens te regardent autrement qu'ici. Les gens, ils jugent déjà beaucoup plus facilement qu'ici, c'est totalement autre chose. » (Jessica, G3)

Ainsi, la troisième génération identifie les voies qu'elle juge gagnantes pour son futur, professionnel avant tout. L'acquisition de la langue italienne, par la fréquentation des cours LCO et l'obtention d'un certificat de niveau B2, fait partie intégrante de ce but. Parmi les options offertes par leurs doubles références italiennes et suisses, les G3, selon les données, semblent choisir pour la voie qui leur sera la plus profitable.

Les travaux de Mary Waters (1990) citée par Poggia Mileti (2006) décrivent une ethnicité symbolique qui se caractérise par le fait qu'elle donne la possibilité de choisir à quel groupe ethnique on veut appartenir. Cette ethnicité peut varier dans le temps et elle reste comme nous l'avons remarqué dans les extraits d'Olivia et de Jessica liée aux circonstances. Poggia Mileti explique que l'une des fonctions de l'ethnicité symbolique est de « permettre aux individus de

répondre au désir d'appartenance à une communauté symbolique, à une culture sans en payer le prix et au désir d'individualité, être original, spécial » (p. 13).

En apprenant sa LOH, G3 poursuit un objectif pour « elle-même » et c'est dans cette visée individualiste que s'enracine sa motivation. La langue d'origine héritée, si on s'en tient aux données de G3 (aucune donnée n'est disponible pour G2 dans cette thématique) semble être une passerelle vers l'apprentissage d'autres langues. Sans doute, l'acquisition volontaire de la LOH joue-t-elle un rôle déclencheur pour l'identification des potentialités du plurilinguisme. Les jeunes de la troisième génération, en apprenant l'italien, font un investissement pour l'avenir contrairement aux G2 qui ont expliqué dans la partie 8.1., avoir respecté la tradition, « ce qui se faisait » en suivant les cours LCO. Il y avait aussi l'idée de devoir repartir un jour en Italie.

De plus, la troisième génération, et cet aspect lui est spécifique, projette de transmettre l'italien à ses futurs enfants et organise cette transmission même si la parentalité est hypothétique et lointaine. La notion d'ethnicité symbolique utilisée pour commenter les extraits précédents de G3, montre, de la part des jeunes de la troisième génération, un attachement réel à leurs « racines » italiennes mais cet attachement ne relève pas d'une fidélité envers le pays des ancêtres, tout au plus relève-t-il d'une certaine fierté. Cette fierté s'accomplit de manière pragmatiques et apparaît guidée par des intérêts personnels (connaître la langue, partir en vacances, retrouver la famille). Le projet de transmettre sa LOH est ainsi une des composantes qui motive cette démarche comme l'explique Loris.

« L'italien je pense, l'italien et le français, les deux langues quoi ! Mais si ma femme sera suisse, elle leur [à nos enfants] parlera en français » (Loris, G3).

La vision d'un avenir bilingue est également partagée par Jessica qui raconte comment se déroulera le legs de ses propres langues. Elle ajoute une troisième langue à son paysage linguistique bilingue et argumente ses décisions.

« Alors, quand ils seront tout petits, italien mais si une fois je pars en Italie et que j'ai des enfants en Italie, alors là, je leur parlerais français, quand ils sont petits. Si il y a des écoles françaises, bien la même chose et je ferais le plus possible pour qu'ils aient deux langues. Après, si j'ai un mari d'une autre origine, disons suisse allemande, je ferais de leur apprendre le plus possible parce que je pense que c'est depuis tout petit que l'on apprend le plus. » (Jessica, G3)

L'idée de faire fructifier la langue reçue en héritage en y adjoignant une troisième langue est présente chez Olivia mais le projet linguistique reste dépendant de la région où elle vivra en tant qu'adulte.

« *Si j'ai la possibilité d'apprendre l'italien à mes enfants, je pense le faire, en tous les cas. Et si je pouvais le faire, ben, c'est clair, j'aimerais qu'ils apprennent l'allemand, le suisse allemand et par exemple, les mettre dans une crèche en suisse allemand.* »
(Olivia, G3)

Elisa et Magali, plus jeunes que les quatre autres G3, sont encore hésitantes par rapport au projet de parler l'italien à leurs futurs enfants.

« *[...] peut-être que s'ils ne font pas l'école italienne, je leur parlerai l'italien.* »
(Elisa, G3)

« *Un peu italien, un peu français mais j'ai dit que je ne voulais pas d'enfants et que je ne voulais pas me marier (rires).* » (Magali, G3)

L'affirmation d'Elisa se base sur sa propre expérience, elle qui ne parle (presque) pas l'italien à la maison mais l'apprend à l'école italienne. L'idéal étant encore, comme le relèvent Jessica et Loris, d'avoir un conjoint d'une autre langue et de commencer à parler quand l'enfant est tout petit.

Il faut encore remarquer que chaque jeune de la troisième génération, alors qu'aucune question n'y faisait directement référence, a décrit sa volonté d'apprendre les langues, y compris l'allemand et le suisse allemand. On ne remarque pas d'a priori à l'endroit de certaines langues. Au contraire, c'est avec assurance que les G3 conçoivent un projet qui inclut ses futurs enfants imaginés en tant que futurs bilingues voire plurilingues.

8.5.3. Conclusion intermédiaire

Aussi bien les personnes de la deuxième que celles de la troisième génération se sentent très concernées par *l'actualité du bilinguisme et le défi du plurilinguisme* mais cette préoccupation ne se révèle pas de la même manière chez G2 ou chez G3. Les données ont permis les constatations suivantes :

Les différentes activités sociales menées par les jeunes G3 renforcent la conviction que leurs compétences en italien sont ou seront utilisables dans de nombreuses situations de leur vie quotidienne. Le suivi des cours LCO, la réussite des examens de diplôme B2, sont des finalités reconnues par un patron, des collègues de travail, et cette reconnaissance les motive

pour l'apprentissage de leur LOH et valorise leur statut de locuteur de l'italien. L'apprentissage de l'italien semble représenter l'une des clés identifiées par G3 pour préparer un futur professionnel avantageux. Dans cette perspective, la troisième génération semble développer une posture d'« Overperformer ».

La deuxième génération s'appuie sur sa propre expérience professionnelle pour évoquer l'existence d'un *marché linguistique* et le fait que dans certaines situations sociales, dans le monde du travail notamment, la maîtrise de l'anglais et de l'allemand pour la Suisse, constitue un capital linguistique qui aurait plus de valeur que le capital « langue italienne ». Par ses pratiques et en suivant les cours de l'*école italienne*, G3 opère une rupture par rapport au discours de la deuxième génération.

Enfin, la confiance de G3 - il n'y a pas de données de G2 qui concernent le *développement d'un projet linguistique plurilingue* - lui permet d'envisager, dans un projet plus lointain, de mettre en œuvre des stratégies de transmission de sa LOH à ses enfants, future quatrième génération issue de la migration italienne. La troisième génération développe par ailleurs des stratégies d'apprentissage d'autres langues et en particulier des langues nationales suisses. Cette troisième génération est convaincue de l'importance de connaître plusieurs langues dans le contexte socio-économique actuel. Motivée, G3 actionne des conduites pour cultiver l'avantage « bilingue et plurilingue » dans l'immédiat pour elle-même, en fréquentant les cours LCO et peut-être, pour ses descendants.

9. Intégration des résultats

Dans ce chapitre, en prenant appui sur les questions de recherche et sur la présentation des résultats des chapitres précédents, je tente de dégager la « story line » (Paillé, 1994, p. 173 qui cite Strauss & Corbin, 1967) qui ressort des données. Je discute les résultats de cette recherche de mémoire et propose un modèle qui décrit les composantes qui soutiennent la motivation de G3 à suivre les cours et la motivation de l'organisme CASCI à les organiser. Ce travail s'était fixé deux objets à examiner en particulier. D'abord, nous souhaitons comprendre pourquoi la troisième génération de la migration italienne est motivée à suivre un cours LCO. Puis, nous voulions apprécier la position de l'école italienne en tant qu'acteur privilégié pour la transmission de la LOH en direction de G3. Je rappelle donc les questions de recherche :

- Pourquoi les enfants de la troisième génération de la migration italienne suivent-ils les enseignements de langue et culture d'origine ? Est-il possible de préciser les composantes de cette motivation ?
- L'école italienne est-elle un acteur privilégié pour maintenir la pratique langagière de la troisième génération de la migration italienne ? Quels discours sous-tendent l'action des organisateurs des cours LCO ?

Ainsi, deux objets « intégrateurs » se dégagent. Il s'agit d'une part de remarquer la motivation de la troisième génération de migration italienne à suivre un cours de langue et culture d'origine institué pour leurs parents et d'autre part, de considérer l'implication des acteurs de l'*école italienne* et leur rôle en tant que soutien à l'apprentissage de la langue d'origine héritée. Une précision doit encore être amenée avant de procéder à l'intégration des résultats. A ce stade du travail, le lecteur s'étonnera peut-être de l'adéquation « soudaine » entre les deux modèles présentés ci-dessous et les questions de recherche.

Il faut rappeler qu'une analyse qualitative par théorie ancrée, « à la différence des théories traditionnelles, d'abord créées, ensuite, validées [...] est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150). Il en découle que les questions de recherche de ce travail n'ont pas été posées a priori mais qu'elles ont été élaborées au fur et à mesure des épisodes de collectes de données et des premiers résultats de l'analyse.

Pierre Paillé souligne qu'une des caractéristiques majeures de la *Grounded Theory* est précisément « la simultanéité de la collecte et de l'analyse » (1994, p. 152). C'est avec un ancrage constant dans le matériel empirique comme cela a été décrit au chapitre six qu'ont été stabilisés les deux questionnements et le contenu des catégories. Dans une démarche de recherche utilisant la théorie ancrée, la concordance entre les questionnements et l'intégration des résultats résume précisément le « moment central où l'essentiel du propos doit être cerné [...] où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé » (Paillé, 1994, p.153). C'est avec le but de saisir ce « moment central » qu'ont été modélisés, à travers deux schémas, le processus motivationnel de la troisième génération à suivre les cours et celui du CASCI à les organiser.

9.1. Discussion du modèle de la motivation de G3 à apprendre l'italien

La troisième génération de migration est-elle motivée à suivre les cours ? Nous pouvons répondre de manière affirmative à cette question. La motivation de G3 est un processus (Nut-

tin, 1961 ; Viau, 1997 ; Perrenoud, 2010) ancré dans le choix d'apprendre l'italien, qui se poursuit par l'action de suivre les cours et se maintient par les significations symboliques reliées à cet apprentissage. Ainsi, les jeunes G3, en choisissant de suivre les cours pour apprendre leur LOH, confirme le postulat de Hansen (1938). Par leur choix, ils « désirent à tout le moins s'approprier ce que leurs parents ont volontairement mis entre parenthèses » (Hansen, 1938 cité par Fibbi & Matthey, 2010, p.1).

Le modèle présenté pour G3 s'inscrit dans les cinq thématiques présentées au chapitre précédent qui construisent la motivation de G3 et tente de modéliser le processus motivationnel de G3 à suivre les cours. Trois voies permettent de décrire ce processus. Ces trois voies sont les suivantes : déclenchement, alimentation et affaiblissement du processus (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005).

Ce sont des composantes identitaires et les représentations positives en faveur du groupe « des Italiens » montré par les données reliées à *la double-appartenance* qui déclenchent le processus motivationnel de la troisième génération à suivre les cours LCO. Avoir la nationalité italienne et parler l'italien sont des traits culturels dont on peut se réjouir comme le dit Magali G3 : « J'aime bien être italienne » et même revendiquer comme le fait Loris : « Je suis fier, parce qu'on a un beau pays et j'ai toujours considéré l'Italie » même si le discours sur le pays d'origine reste stéréotypé chez les plus jeunes G3. La maîtrise de la langue d'origine héritée recherchée par G3 occasionne l'élaboration d'un projet proche, celui d'apprendre l'italien pour soi-même et plus lointain, celui de l'utiliser dans le cadre professionnel, puis de le transmettre à ses futurs enfants. Durant l'entretien, Olivia G3 a raconté comment elle a « perdu l'italien en cours de route » et comment les cours lui ont permis de parler à nouveau cette langue. Ainsi, la troisième génération semble consciente de la fragilité de l'héritage linguistique familial ce qui renforce, je fais cette hypothèse, son engagement à apprendre l'italien.

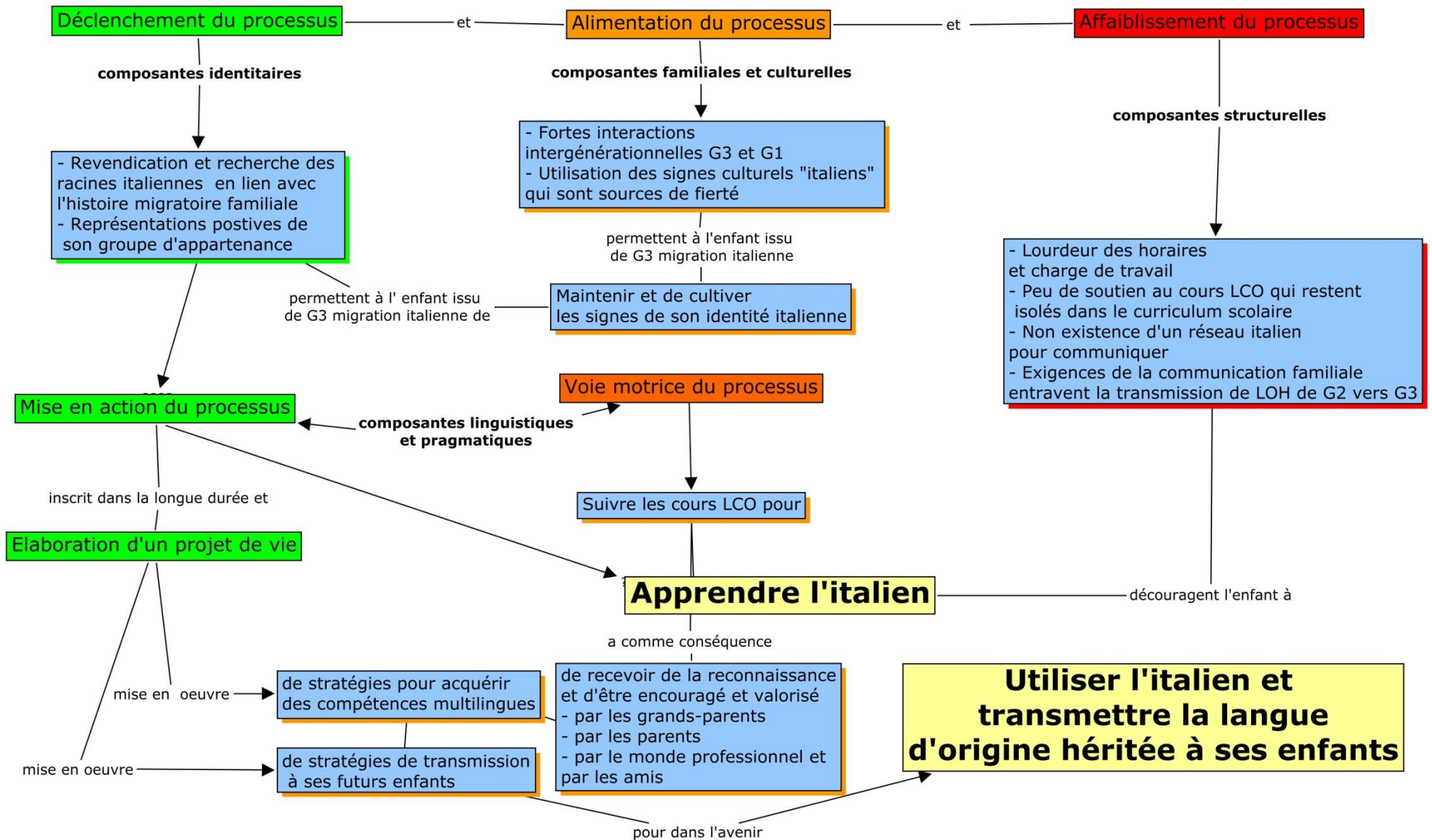
Puis, ce sont les composantes familiales et culturelles selon les données reliées à la thématique *la famille lieu de la transmission ou de la non transmission* et les données reliées aux *représentations de LOH et les différents contextes d'utilisation* qui alimentent le processus motivationnel. Les grands-parents sont les « gardiens » de l'héritage linguistique ainsi que, dans une moindre mesure, la famille restée en Italie. Par ailleurs, la famille représente l'indispensable terreau où la troisième génération arrime ses racines italiennes. G2 transmet la langue d'origine de manière « lacunaire ». Le cours LCO, comme l'ont montré les données de *l'expérience scolaire singulière*, prend le relai et participe à l'alimentation du processus moti-

vationnel de la troisième génération. Suivre *l'école italienne* pour G3 relève d'un choix personnel qui prend « de la valeur avec les années » comme l'a affirmé Elisa.

L'analyse des données reliées à *l'actualité du bilinguisme et le défi du plurilinguisme* montre que ce sont des composantes pragmatiques qui sont à la base de la mise en action du processus motivationnel et que ces composantes en constituent la voie motrice sur le long terme. La motivation à apprendre l'italien répond aussi à un certain réalisme : c'est en Suisse, dans un pays où l'italien est langue officielle, que la troisième génération de la migration italienne fera fructifier cet acquis supplémentaire.

La troisième voie montre que des composantes structurelles reliées aux données de *l'expérience scolaire singulière* soumettent la motivation de G3 à rude épreuve et constituent le principal facteur de découragement. Comme pour G2, mais avec trente ans d'écart, ce sont avant tout les horaires inadaptés et l'isolement des cours LCO dans le curriculum scolaire qui affaiblissent la motivation. La troisième génération a d'ailleurs relevé que les premières années sont les plus difficiles. La volonté de poursuivre les cours n'est que peu remise en question dès la sixième année d'école. Selon la troisième génération, ne pas parler l'italien au sein de sa famille peut affaiblir le processus motivationnel mais pas de manière décisive. G3 relève que « savoir l'italien au départ permet de terminer cette école » même si parler l'italien avec ses deux parents ou l'un de ses deux parents ne suffit pas pour soutenir la motivation selon Olivia G3.

Essai de modélisation du processus de motivation de la troisième génération de la migration italienne



9.1.1. Motivation de G3 : quel usage est fait de l'héritage linguistique italien ?

Avec quelles visées et dans quelles circonstances la troisième génération fait-elle usage de son héritage linguistique italien ? Le modèle théorique qui vient d'être décrit appelle quelques commentaires supplémentaires. Le focus porté sur G3 met en lumière qu'après l'assimilation vécue par la deuxième génération, la troisième génération, comme l'affirment Leal & Frias, (2003) dans une étude qui décrit les pratiques différentes entre la deuxième et la troisième génération de la migration portugaise en France, va porter son « attention sur des solutions plus multiculturelles » (p. 168) et aller à l'encontre d'un modèle d'assimilation linéaire (Gordon, 1964).

Comme nous l'avons constaté, la motivation de G3 à suivre les enseignements de LCO est soutenue par des composantes identitaires, familiales, culturelles et pragmatiques. L'intérêt, c'est qu'au-delà du processus motivationnel, la troisième génération déploie un projet sur le long terme qui est un projet « pour la vie ». Ce résultat contredit les représentations des parents des élèves actuels qui lorsque je prenais rendez-vous pour un entretien avec leur enfant ont répondu : « Oui, d'accord, mais vous verrez, ils n'aiment pas y aller, à cette école et vous ne trouverez pas grand'chose. »

La troisième génération de la migration italienne semble avoir parfaitement identifié le potentiel apporté par la maîtrise d'une langue supplémentaire, compétence amenée par le cours LCO. Les acquisitions linguistiques témoignent des « racines » italiennes mais également, de l'identification progressive au paysage plurilingue suisse. En effet, après avoir décrit et modélisé les pratiques de G3, on peut émettre l'hypothèse que la visée d'« intégration » qui prévalait lorsque les cours LCO ont été établis pour G2 est actuellement en cours de transformation par l'usage qu'en fait G3. Il en découle que suivre un cours de langue et culture d'origine italienne contribue, certes, à maintenir le lien avec le pays des grands-parents, mais cet engagement participe aussi au désir d'intégration professionnelle de G3 dans toutes les régions linguistiques de la Suisse.

Comme nous l'avons remarqué avec les extraits du chapitre huit, chaque G3 a dit sa volonté d'apprendre d'abord l'italien, et ensuite, l'allemand et le suisse-allemand. Ainsi, l'apprentissage de l'italien par G3 paraît déclencher un projet plus global, vivre dans un pays plurilingue et en maîtriser les différentes langues. L'apprentissage de l'italien pour G3 puise sa force motrice à la fois dans le passé, par le lien à l'héritage familial, dans le présent, par la valorisation apportée par cette langue supplémentaire, et dans le futur, avec l'espoir d'ouvertures professionnelles et de la possible transmission de sa langue d'origine héritée à

ses enfants. La motivation de G3 à apprendre l'italien s'enracine donc dans l'histoire familiale et le patrimoine linguistique commun.

Il faut relever que cet apprentissage est un projet individuel ancré dans le présent. Il est fait usage par G3 de l'« appartenance » italienne comme d'un tremplin pour regarder l'avenir. La troisième génération « profite » de sa référence italienne sans pour autant se sentir redevable envers le pays de ses origines. Nous pouvons reconnaître dans les pratiques linguistiques de G3 et dans sa motivation à se rapprocher sa langue d'origine héritée, une fabrication de l'ethnicité symbolique par G3. Selon Martinello qui cite les travaux de Mary Waters (1990), l'ethnicité symbolique est une question « d'identification individuelle volontaire, subjective, flexible et dynamique » (1995, p. 99).

La troisième génération ne doit pas s'accommoder du remodelage identitaire imposé par la double contrainte d'être italien et de vivre en Suisse contrairement aux sujets de la deuxième génération qui ont décrit la nécessité d'aménager leurs doubles références. Dans ces conditions, apprendre l'italien pour la troisième génération n'est pas une résurgence de l'ethnicité mais plutôt une manifestation de « leur » ethnicité symbolique à travers le choix d'apprendre ou de réapprendre la LOH.

9.2. Discussion du modèle de la motivation du CASCI

L'école italienne et l'organisation CASCI sont-ils des acteurs privilégiés pour maintenir la pratique langagière de la troisième génération de la migration italienne ? Selon les données et les résultats de l'analyse, nous pouvons affirmer que cette association peut être considérée comme un acteur privilégié pour la transmission de l'italien vers la troisième génération. Les trois voies, déclenchement du processus, alimentation et affaiblissement du processus sont reprises et commentées ci-dessous.

Les résultats de *l'expérience scolaire singulière* et de *la famille lieu de la transmission ou de la non transmission* ont montré un désengagement de la deuxième génération pour la transmission de l'italien à leurs enfants. Les études de Deprez-de Heireda & Varro (1991) et de Fibbi & Matthey (2010) auxquelles il a été fait référence dans le chapitre huit, ont mis en évidence la délégation de cette tâche aux grands-parents G1 et dans une certaine mesure, aux cours LCO. On peut dès lors affirmer, que *l'école italienne* assure effectivement la « chaîne de transmission » (CASCI, 2011) et occupe une place privilégiée comme vecteur de transmission de l'italien vers la troisième génération. La majorité des actuels élèves ne sont plus des locuteurs natifs de l'italien. Les enseignantes LCO rencontrées lors des observations, ont in-

diqué qu'elles devaient utiliser les méthodes pour élèves allophones des écoles primaires italiennes.

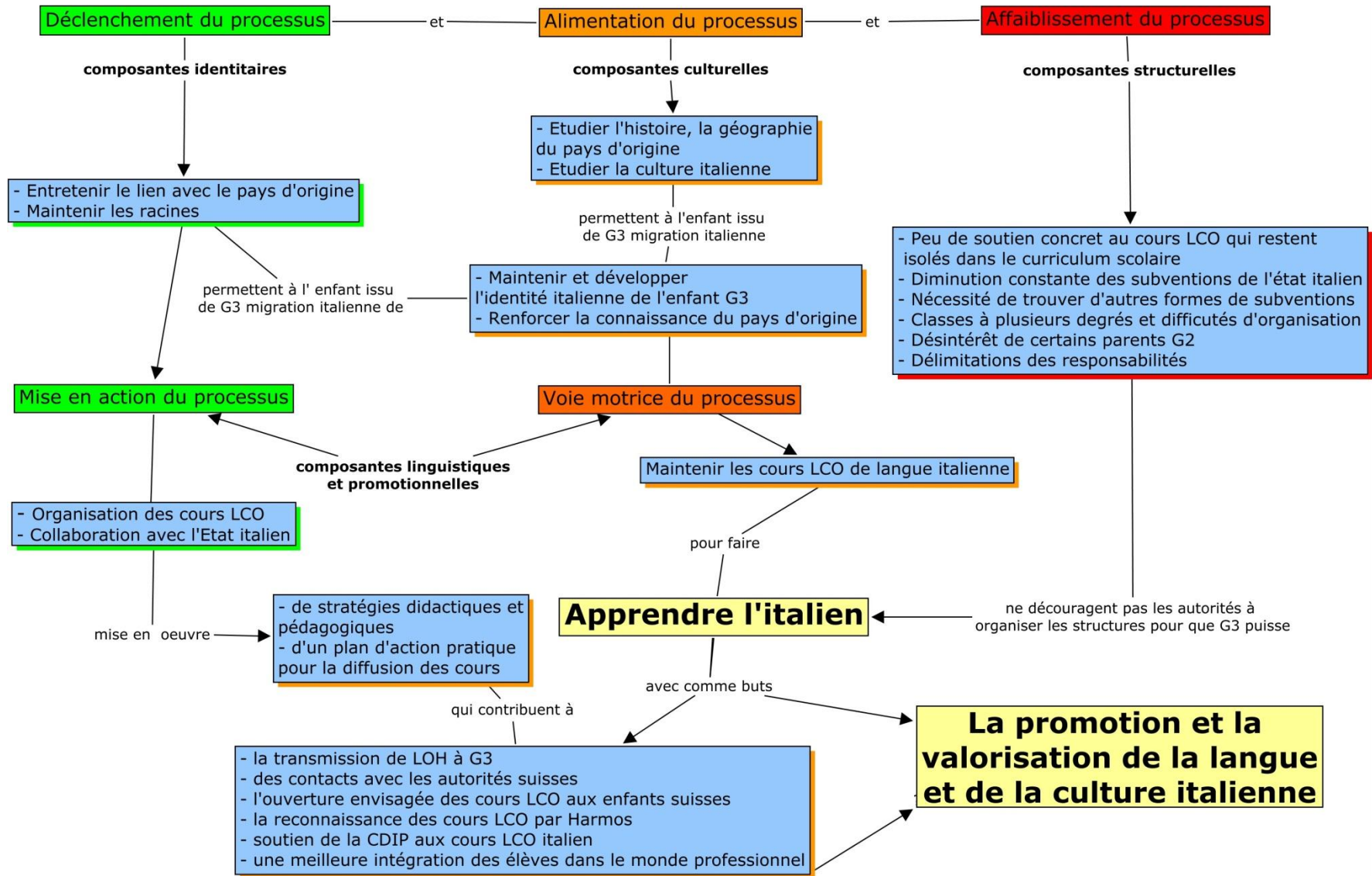
Le CASCI affirme « être une école de langue » et revendique sa spécificité qui consiste au maintien des « racines » italiennes et au maintien du lien avec le pays d'origine pour les élèves de la troisième génération de migration. Il en résulte que ce sont des composantes identitaires qui déclenchent la motivation à organiser les cours. Pour la mise en action du processus, la collaboration avec l'Etat italien, même si celui-ci diminue drastiquement les subventions, reste indispensable.

La deuxième voie du processus est alimentée par des composantes culturelles. L'organisation CASCI, selon les données qui décrivent le contexte et fonctionnement des cours présentées au chapitre sept, est convaincue d'offrir des cours « uniques » qui traitent la géographie, l'histoire, la culture italienne. Cette conviction constitue la voie motrice du processus motivationnel des organisateurs cantonaux, de son comité local et la base de leur engagement en faveur des cours.

Ce sont des composantes structurelles, montrées par *l'expérience scolaire singulière*, qui affaiblissent le processus motivationnel des organisateurs et menacent, à plus ou moins long terme, la survie de l'école italienne. Les mesures d'économie de l'Etat italien représentent « la principale difficulté » selon le CASCI, la collaboratrice scientifique de la DIP et le membre du comité local. Pour ce dernier, le manque d'investissement des parents freine encore le processus motivationnel du comité.

Cependant, la volonté de promouvoir la langue et la culture italiennes selon les données reliées à *l'actualité du bilinguisme et le défi du plurilinguisme* reste le moteur principal de l'implication du CASCI. Ainsi, savoir l'italien est un atout qui favorise l'insertion dans le monde professionnel. La possibilité récente d'acquérir un diplôme de langue reconnu de niveau B2 contribue à la valorisation des cours.

Essai de modélisation du processus de motivation de l'association CASCI



9.2.1. L'école italienne un acteur privilégié qui peine à s'imposer

Rester un outil de promotion et de valorisation de la langue et de la culture italienne représente donc l'un des piliers de la motivation du CASCI à organiser les cours LCO. Nous devons à présent discuter la situation de ces cours au sein du système scolaire suisse qui apparaît quelque peu paradoxale. Comme cela a été décrit au chapitre sept, les textes officiels de la CDIP encouragent depuis 1972, par diverses mesures incitatives, la fréquentation des cours de langues et cultures d'origine pour les élèves issus de la migration. Les recommandations de 1991 de la CDIP réaffirment la « valeur » de ces enseignements. L'intervention de Nicolet (2007) va dans la même direction. Pour cet auteur, il s'agit de dépasser le stade « de la seule tolérance administrative » (p. 31), de suivre les recommandations de la CDIP et d'appeler à une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d'origine et la prise en compte de ces cours au niveau de l'école suisse.

Cependant, ces cours demeurent encore une ressource ignorée et laissée à l'écart du système scolaire. En partant du constat que le CASCI est motivé, nous pouvons nous intéresser à des études qui discutent du statut des cours LCO pour évoquer à la fois les raisons qui empêchent l'intégration des cours mais aussi des « dangers » qui pourraient découler d'une incitation normative qui proposerait ces cours à tous les élèves.

Le regard des scientifiques sur les cours divergent et leur position va de « l'inutilité des cours » jusqu'à « la nécessaire intégration des cours LCO ». Selon Christine Hélot, « les modalités de ces enseignements n'ont guère de sens. Ils fonctionnent en périphérie de l'institution scolaire, ils restent peu intégrés dans le cursus et non évalués » (2007, p. 115). Salm & Künzi (2001), dans le bilan qu'elles dressent de l'enseignement des cours LCO dans le canton de Berne, constatent également leur valeur marginale. Leur argumentation diffère cependant de celle de Hélot sur les points suivants. Elles relèvent l'importance de conserver la langue « maternelle » pour les migrants et d'autre part, insistent sur l'importance sociopolitique du plurilinguisme. Elles citent l'exemple de deux écoles primaires, une à Zurich et l'autre à Bâle, qui ont intégré les cours LCO en tant que leçons à option pour tous les élèves. Suite à leur étude réalisée pour le canton de Berne, elles préconisent de sortir ces cours de leur isolement et les intégrer complètement au système scolaire dans une variante dite « C ».

Christiane Perregaux se demande quelle est la place accordée au savoir linguistique apporté par les cours LCO au sein des écoles officielles. A ce sujet, elle indique que l'école doit dépasser le mythe de l'homogénéité et que « le devoir d'intégration interculturelle répond d'abord à une nécessité démocratique et à la reconnaissance de son plurilinguisme » (2001, p.

319). Tout en soulignant le devoir d'intégration interculturelle de l'école obligatoire, cette auteure pose encore la question de la reconnaissance des cours en ces termes : est-ce « un savoir valorisé ou un parler relégué dans le préau, ou confiné dans un cours dénommé langue et culture d'origine ? » (Goumoëns, de Pietro et Jeannot, 1999, p. 8 cités par Perregaux, 2001, p. 318). Nous laisserons cette question en suspens car les données à notre disposition ne permettent pas de répondre à cette question. Cette thématique a cependant été traitée par Mariana Steiner (2010) qui conclut que les tentatives de collaboration entre les cours LCO et l'école obligatoire sont pratiquement nulles.

Au chapitre sept, la « bonne volonté » des milieux pédagogiques dans l'application des pédagogies dites interculturelles a été évoquée. Cette attitude devrait favoriser la reconnaissance des cours LCO. A ce sujet, Mottet & Bolzman (2009) rappellent que les enseignants réservent de manière générale, un accueil favorable à la reconnaissance de l'altérité et à la valeur d'intégration. Cependant, ces mêmes auteurs mettent en garde contre « une lecture « ethnicisante » de l'interculturel qui peut induire une problématisation de l'élève migrant » (p.13). A ce propos, Giulia G2 a raconté comment elle s'est sentie, en suivant les cours LCO plutôt stigmatisée plutôt qu'intégrée. L'apport théorique de Mottet & Bolzman (2009) qui citent (Cuhe, 1996 ; Bolzman, 2002) permet de remarquer, suite à l'extrait de Giulia, que les politiques sociales qui promeuvent le « pluralisme culturel » dans une optique intégrative des personnes immigrées « risquent cependant de cristalliser ces dernières dans des catégories immuables confortant la représentation dominante de ces cultures, à savoir les aspects les plus visibles et les plus surprenants » (p. 13).

Pour clore cette partie, on peut se rappeler, en citant Salm & Künzi (2001) que l'italien ne jouit pas du « prestige mondial » de l'anglais ou de l'espagnol mais dispose du statut de « langue nationale suisse »¹⁹ (p. 6). Ce statut particulier de l'italien est évoqué par un membre d'un comité local. Cet extrait permet de remarquer que le lien avec les « racines » italiennes se conserve avant tout par l'apprentissage de la langue italienne. Il y a aussi l'idée que l'école suisse « devrait » assumer l'organisation des cours d'italien qui est langue officielle au même titre que l'allemand.

« En plus, [l'italien] c'est une langue nationale. Mais après, est-ce qu'il y a une discrimination avec les autres pays ? Pourquoi mon fils il apprend l'allemand, s'ils au-

¹⁹ Selon l'article 70, alinéa 1 de la Constitution fédérale cité par Elmiger & Foster (2005) « Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche » (p.11). Dans le cadre de ce travail, il est précisé à l'alinéa 5 que « la Confédération soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien »

raient mis l'italien, moi je n'aurais pas besoin du CASCI, de l'Etat italien, puisque c'est l'école suisse qui représente sa langue nationale. Moi, j'aurais choisi l'italien » (membre d'un comité local, G2).

10. Conclusion

Au moment de conclure, je veux rappeler les apports de ce travail de mémoire. Je veux aussi évoquer ses limites et signaler d'autres pistes de recherche soulevées par la présente réflexion. Ainsi, le cheminement pour mettre à jour les composantes de la motivation de la troisième génération de migration à suivre les cours LCO nous a amenés aux conclusions suivantes :

Nous avons remarqué que les six jeunes G3 sont fortement motivés par l'apprentissage de l'italien malgré les difficultés structurelles (horaires, surcharge de travail). La troisième génération ancre son usage de l' « ethnicité italienne » dans l'héritage familial pour créer une « nouvelle ethnicité » (Martinello, 1995). La manifestation de cette ethnicité symbolique (Gans, 1979), dont la pratique de langue italienne est un trait marquant, est détachée de la loyauté envers l'Italie et sert à la construction d'un projet individuel pour disposer d'un atout supplémentaire dans le monde professionnel et, sans doute, pour effectuer un premier pas vers l'apprentissage d'autres langues. Cette motivation se traduit encore par le choix de transmettre l'italien à ses enfants, futurs G4.

Il faut relever ici, et c'est sans doute une des limites du présent travail, que trois jeunes G3 sur les six entendus sont double-nationaux. Cette donnée sociodémographique était inconnue avant les entretiens. Cependant, cette affirmation peut être tempérée car les trois entretiens menés avec des jeunes de nationalité italienne montrent le même engagement et les mêmes significations attribuées aux cours LCO.

Notre cheminement pour mettre à jour la motivation de l'organisation qui gère les cours a montré qu'elle s'inscrit dans un autre paradigme de l'ethnicité. Le discours du CASCI s'inscrit dans le paradigme du « pluralisme culturel » qui valorise une vision interculturelle de la pédagogie et revendique la nécessité de conserver les cours pour la troisième génération de la migration italienne malgré les restrictions des subsides de l'Etat italien. Cette pratique peut créer de l'ethnicité en posant la culture de la personne comme une donnée primordiale (Novak, 1972, cité par Martinello, 1995, p. 54).

Nous avons aussi constaté que malgré la reconnaissance officielle, les cours LCO de langue italienne peinent à trouver une légitimité dans le canton de Berne. Le statut « privilégié » de l'italien comme langue nationale suisse n'est pas reconnu dans le cadre d'application

d'une pédagogie multiculturelle. En dépit des bonnes intentions témoignées par les différents acteurs, les cours LCO de culture italienne restent une enclave à l'intérieur de l'école suisse et une ressource ignorée en tant que dispositif pédagogique pour apprendre l'italien.

En réfléchissant à de futures recherches en lien avec les limites de ce travail, il serait intéressant d'entendre d'autres jeunes de la troisième génération de migration italienne qui ne soient pas doubles-nationaux. On peut supposer que chez des G3 de nationalité italienne, la motivation à apprendre l'italien est peut-être moins affirmée étant donné qu'ils ne doivent pas revendiquer une « appartenance » supplémentaire passant par l'apprentissage de la langue d'origine héritée.

Une autre piste de recherche consisterait à enquêter sur la motivation des élèves actuels de l'école obligatoire à acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour évoluer dans la diversité du paysage linguistique suisse. En lien avec les résultats, ce prolongement permettrait de remarquer d'une part, si les jeunes vivant en Suisse sont aussi motivés que les jeunes G3 d'origine italienne entendus dans le présent travail. D'autre part, cette suite permettrait de considérer la motivation des jeunes G3 de manière plus globale. Ainsi, la fonction de l'histoire migratoire familiale et la place des « racines » italiennes comme facteur de motivation pourraient être documentées de manière plus complète. La comparaison permettrait de remarquer si la motivation de G3 à apprendre l'italien répond au discours public qui valorise l'apprentissage des langues ou si cette motivation s'ancre plus spécifiquement dans l'héritage italien. Les résultats ouvriraient des hypothèses pour la prise en compte des représentations des élèves sur l'apprentissage des langues dans une société suisse qui valorise les compétences linguistiques et dans laquelle le plurilinguisme devient la norme et l'unilinguisme, l'exception.

En guise d'ouverture et aussi de point final à ce travail, la réflexion suivante est présente dans mon esprit : les jeunes de la troisième génération de la migration italienne ne montrent-ils pas l'exemple d'un « bricolage » identitaire qui leur est spécifique ? La troisième génération née en Suisse de parents G2 est complètement intégrée. Cependant, la recherche des « racines » italiennes à travers l'apprentissage de la langue d'origine héritée ne renforce-t-elle pas leurs possibilités non plus d'intégration mais d'insertion dans chacune des régions linguistiques de la Suisse ? Et selon ce constat, l'acquisition de compétences linguistiques en italien ne rend-elle pas les jeunes G3 issus de la migration italienne conformes à un certain idéal-type de l'« identité helvétique » concrétisé par leur volonté de connaître les trois langues nationales ?

11. Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1991). Langue et identité culturelle [version électronique]. *Enfance*, 44, (4), 305-309.
- Barth, Frederick. (1969/1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat & J. Streiff-Fénart (Ed.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 204-249). Paris : PUF.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment introduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité [version électronique]. *Revue européenne de migrations internationales*, 1, (2), 95-105.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). *Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich : Seismo.
- Bourdieu, P & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. (3^e éd.). Paris : les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1978). *Questions de sociologie*. Paris : les Editions de Minuit.
- Brubaker, R. (2004). Ethnicity without Groups. In R. Brubaker (Ed.), *Ethnicity without groups* (pp. 34-52). Cambridge : Harvard University Press.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'identité [version électronique]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (139), 66-85.
- Cattacin, S. (1988). *Rapporto sulla situazione dell'emigrazione italiana in Svizzera : L'emigrazione italiana tra integrazione sistemica e integrazione sociale*. Firenze : Istituto Universitario Europeo.
- CDIP (2009). Enseignement de la langue d'origine. Consulté le 27 octobre 2010 dans <http://www.edk.ch/dyn/19249.php>
- CDIP (1991). Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère. Consulté le 20 octobre 2010 dans <http://cdip.ch/dyn/14643.php>
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Bern : Peter Lang.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and Grounded Theory Analysis. In G. Jaber & J.A. Holstein (Eds), *Handbook of interviews Research. Context and Methods* (pp. 675-694). Thousand Oaks : Sage Publication.
- Corsi di lingua e cultura italiana, Berna, Neuchâtel. Consulté le 23 mars 2011 dans http://www.cli.ch/enti_gestori/enti_gestori.php
- Dahinden, J. (2011, avril, mai). *Betty Bossy de l'analyse*. Texte présenté à l'Université de Neuchâtel lors du cours de « Méthodes et recherches qualitatives » de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Dahinden, J., Duemmler, K. & Moret, J. (2010). Gender Equality as « Cultural Stuff » : Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland [version électronique]. *Diversities*, 12, (1), 19-37.

Deprez-de Heredia, C. & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles [version électronique]. *Enfance*, 44, (4), 297-304.

De Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain: sur la production des données en anthropologie. *Les terrains de l'enquête*, 1, 71-109.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10, (1), 79-86, Université de Montréal.

Duchêne, A. (2001). L'acquisition plurilingue dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales : quelques éléments de réflexion [version électronique]. *Langage & pratiques*, 28, 2-12.

Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation [version électronique]. *Recherches qualitatives* 25, (2), 69-95.

Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*, 5, 1-74, Institut de recherches et de documentation pédagogique, Neuchâtel.

Fibbi, R. & Matthey, M. (sous-presse). *Relations familiales et pratiques langagières des petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse*. Université de Neuchâtel, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Fibbi, R. & Matthey, M. (2010). *Rapport final. Stratégies familiales et pratiques langagières des jeunes de la troisième génération*. Consulté le 23 mars 2011 dans le site web du programme national de recherche PNR 56 : www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?...Rapport_final_Fibbi...Rapport_final

Fibbi, R. (2005). Italiani in Svizzera : da Tschingg a persone frequentabili. *International journal of migration studies*, 160 (42), 733-761.

Fibbi, R. (2003). Les processus d'insertion des adultes issus de la migration. Tout à fait égaux mais différents [version électronique]. *Terra Cognita*, 2, 36-39.

Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. Third Edition. London : Sage Publication.

Fragnière, J.-P. (2004). *Les relations entre les générations. Petit glossaire*. Lausanne : Réalités sociales.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Gans, H. (1979). Symbolic ethnicity : the future of ethnic groups and cultures in America. In: Vertovec, Steven. *Migration and social cohesion*. (pp. 392-410). London : Routledge Journal.

Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks : Sage.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover ? [version électronique]. *Recherches qualitatives* 26 (1), 32-50.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In : S. Moscovici, *Psychologie sociale*. (pp 357-378). Paris : PUF.

Kalampakalis, N., Kitzinger, J., & Markova, I. (2004). Qu'est-ce que les focus group ? *Bulletin de psychologie*, 57 (3), 237-243.

Kitzinger, J. (2004). Le sable dans l'huître: analyser des discussions de focus group. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), 299-307.

Leal J. & Frias A. (2003). Deuxième génération : visibilité et invisibilité [version électronique]. *Recherche en anthropologie au Portugal*, 9, 167-174.

Lüdi, G. & Py B. (2003). *Etre bilingue*. (3^e éd.). Bern : Peter Lang.

Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris : PUF.

Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques [version électronique]. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1, 237-252, Université de Neuchâtel.

Merle, M., Matthey, M., Bonsignori, C. et Fibbi R. (2010). La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires. In M. Matthey & R. Fibbi (Ed.), *De la langue d'origine à la langue héritée : le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève* (pp. 9-28). Neuchâtel : TRANEL.

Morgan, D.-L. (2005). Focus Group Interviewing. In G.Jaber & J.A. Holstein (Eds). *Handbook of Interview Research. Context and Methods* (pp. 141-159). Thousand Oaks : Sage Publication.

Mottet G. & Bolzman C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève : IES Editions.

Muster A. (2010). *Collaboration entre les lieux de formation dans un système en alternance : une étude de cas: l'apprentissage de polymécanicien/enne*. [version électronique]. Mémoire de master en sciences sociales, Université de Neuchâtel.

Nicolet, M. (2007). Les langues de la migration dans le cadre d'un enseignement intégré et plurilingue. *Politiques de l'éducation et innovations. Bulletin CIIP*, 21, 30-31.

Nuttin, J. (1961). Problèmes de psychologie de la motivation humaine [version électronique]. *Revue philosophique de Louvain*, 59, (62), 348-370, Université de Louvain.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* 23, 147-181.

OFS (2011). Migration et intégration. Indicateurs. Consulté le 3 octobre 2011 dans <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>

Pelgrims, G. (2007). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation* [version électronique]. Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. (7^e éd.). Paris : ESF.

Perregaux, C. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. R. Dasen (Ed.). *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires* (pp. 317-332). Paris : L'Harmattan.

Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In : J.-J. Ducret (Ed.), *Actes de colloque. Constructivisme : usage et perspectives en éducation, Vol. I & II* (pp. 65-82). Genève : Département de l'Instruction Publique, Service de la recherche en éducation.

Piguet, E. (2009). *L'immigration en Suisse : 60 ans d'entrouverture*. (2^e éd.). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Poglia Mileti, F. (2006). *Théories de l'ethnicité et classification des théories*. Consulté le 3 juillet 2011 dans le site web de l'Université de Fribourg : www.unifr.ch/socsem/cours/.../Théories%20ethnicité%20site.pdf

Rosenberg, S., Lischer, R., Winfried, K., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P. & Bühlmann, R. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances: Convegno 2002. Rapport final* [Version électronique]. Berne : CDIP.

Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ? [Version électronique]. *Recherches qualitatives* (5), 82-98.

Salm, E. & Künzi, M. (2001). *Les cours de langues et de culture d'origine (LCO) dans le canton de Berne. Bases juridiques, état de situation et propositions pour une intégration des cours LCO dans le système scolaire*. Tramelan : Office de recherche pédagogique de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? [Version électronique]. *Recherches qualitatives*, (5), 99-111.

Steiner, M. (2010). Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations? [Version électronique]. *Babylonia*, 1, (10), 18-25.

Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : de Boeck supérieur.

Zittoun, T. (2006). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds). *Cambridge handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge : Cambridge University Press.

12. Annexes

12.1. Liste des abréviations

B2 :	Niveau de compétence linguistique selon le portfolio européen des langues
CASCI :	Comitato attivata scolastiche e culturale italiane
CDIP :	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CEE :	Communauté économique européenne
DIP :	Département de l'instruction publique
G1 :	Première génération de migration
G2 :	Deuxième génération de migration
G3 :	Troisième génération de migration
HARMOS :	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
LCO :	Cours de langue et culture d'origine
LOH :	Langue d'origine héritée
MAE :	Ministero degli affari esteri
OFS :	Office fédéral de la statistique
PEL :	Portfolio européen des langues
PLIDA :	Progetto lingua italiana Dante Alighieri
PNR :	Programmes nationaux de recherche

12.2. Canevas du premier entretien G3

Me présenter et rappeler que tout ce qui est échangé ici est confidentiel. Préciser comment ce matériel sera utilisé. Dire que l'on ne peut faire ni juste ni faux. Demander à nouveau l'autorisation d'enregistrer. Accueillir, être empathique et faire un petit cadeau.

Technique : entretien semi-directif

But : saisir ce que pense l'élève de ses cours LCO et quel rôle joue ce cours pour maintenir le lien avec le pays d'origine, l'Italie et avec la langue italienne.

Introduction :

Remercier pour la participation et rappeler que nous nous intéresserons aux cours LCO de l'école italienne.

I. Classe « école italienne »

1. Si tu devais raconter ce que c'est l'école italienne à quelqu'un qui ne connaît pas, que dirais-tu ?

- a) Comment décrirais-tu l'ambiance de la classe ? (langue, discipline, nombre d'élèves...)
- b) Depuis combien de temps as-tu suivi ces cours ?
- c) Quelles activités fais-tu avec l'école italienne en dehors de l'école ?
- d) L'école italienne t'a-t-elle donné l'occasion de rencontrer de nouveaux amis ?

II. Les leçons

2. Peux-tu expliquer comment les cours sont organisés ? (horaires, âge des élèves, nombre de leçons, locaux, notes, examens, ta motivation...)

- a) Pourquoi suis-tu ces cours ?
- b) Quel serait l'horaire idéal pour l'école italienne ?
- c) Que changerais-tu si tu le pouvais ?
- d) Quelles sont les branches qui sont étudiées à l'école italienne ?
- e) Est-ce que qu'il y aussi des notes à l'école italienne ?
- f) Vas-tu préparer l'examen final l'examen de huitième année ?

III. La langue

3. Quand est-ce que tu parles italien (en plus des moments où tu étais à l'école italienne) ?

- a) Parles-tu l'italien en dehors des cours LCO ? Peux-tu dire avec qui ? (papa, maman, grands-parents, amis...)
- b) As-tu des amis de ton âge, ici en Suisse, avec qui tu parles italien ?
- c) Qu'est-ce qui t'empêche parfois de parler italien ?
- d) A quelle partie de ton corps correspond l'italien ? Et le français ? Quelle est ta langue préférée ?
- e) Connais-tu d'autres langues ?
- f) Peut-on être italienne sans savoir l'italien ?
- g) Peux-tu raconter comment les cours LCO t'ont aidée à savoir l'italien ?

IV. Ta motivation

4. Peux-tu expliquer pourquoi tu as décidé ou choisi de suivre les cours de l'école italienne ? Et pourquoi as-tu suivi ces cours durant huit ans ?

- a) Pour toi, qu'est-ce qui est difficile à l'école italienne ?
- b) Pour toi qu'est-ce qui est facile à l'école italienne ?
- c) Que préfères-tu durant les leçons de l'école italienne ?
- d) Pourquoi as-tu réussi à terminer l'école italienne ?

V. Les parents et les grands-parents

5. Peux-tu expliquer si c'est important pour tes parents et / ou tes grands-parents que tu suives l'école italienne ?

- a) Que sais-tu de l'arrivée en Suisse de tes grands-parents ?
- b) Est-ce que tes parents (ton papa et/ou ta maman) ont suivi les cours LCO quand ils étaient enfants ?
- c) Est-ce que tes parents t'encouragent à continuer ? Et parles-tu de l'école italienne avec tes parents ?
- d) Parles-tu de l'école italienne avec tes grands-parents ? Est-ce qu'il te semble que c'est important pour eux que tu suives cette école ?

VI. L'Italie

6. Qu'est que cela signifie, pour toi, « être Italienne » ?

- a) Est-ce que tu vas souvent en Italie ?
- b) Qu'est-ce qu'il y a d'italien chez toi ?
- c) Ici en Suisse, quels sont les contacts que tu as avec l'Italie ?
- d) As-tu une autre nationalité que la nationalité italienne ?
- e) Penses-tu que les cours LCO t'aident à rester « italienne » ?

VI. Futur

7. Peux-tu imaginer à quoi cela va te servir, dans ta vie d'adulte, d'avoir fait l'école italienne ?

- a) Est-ce que ce sera pour ta vie professionnelle ou pour avoir des amis ?
- b) Est-ce que tu penses un jour vivre en Italie et t'y installer plus longtemps ?
- c) Imagine qu'un jour tu as des enfants, leur parleras-tu italien et voudras-tu qu'ils suivent les cours LCO ?

VII. Divers

Nous arrivons à la fin de l'entretien...

- a) Souhaites-tu dire encore quelque chose ?
- b) Selon toi, avec qui je devrais absolument parler pour avoir de bonnes informations sur l'école italienne ?

Merci beaucoup pour ta participation

12.3. Exemple du codage d'un entretien

- 196 N → Est-ce que tu peux préciser comment les cours de l'école italienne t'ont aidé à
 197 → mieux savoir l'italien°?¶
- 198 J → Les parents **parents**¶
- 199 → **t'apprennent surtout le langage familial**, **langage familial**¶
- 200 → **les choses de base, se présenter, apprendre**, mais l'écrit toutes les règles de
 201 → **grammaire, d'orthographe et tout ce qui est vocabulaire élevé**, **écrire italien**¶
- 202 → **parce que les enseignantes elles avaient un vocabulaire assez élevé**, **enseignante**¶
- 203 → **je pense que c'est là que j'ai commencé à avoir un vocabulaire pas familier**. →
 204 → **langage familial**¶
- 205 N → Tu peux expliquer ce qui a fait que tu l'as terminé cette école italienne°?¶
- 206 J → Alors, ça c'est clair, **mes parents** **parents**¶
- 207 → **m'ont toujours encouragée** **encouragements**¶
- 208 → **à y aller et quand je n'avais pas de famille italienne, il avait des périodes où je ne**
 209 → **parlais italien qu'à l'école italienne. Je ne parlais presque pas**, **parler italien**¶
- 210 N → Parce qu'avec ta maman, dans la vie de tous les jours, vous parlez plutôt le
 211 → français°?¶
- 212 J → Oui, de temps en temps, **mais on parle plutôt le français**, **parler français**¶
- 213 N → Tu penses qui si tu ne voyais pas souvent la nonna et le nonno et tes cousins,
 214 → comment ce serait avec l'italien°?¶
- 215 J → Je pense que t'oublies facilement, la prononciation, tu oublies l'accent, tu sais peut-
 216 → être les paroles mais, elles ne viennent plus assez facilement. **perte italien**¶
- 217 N → Qu'est-ce qui était difficile pour toi à l'école italienne°?¶

12.4. Mémos, axial coding et codage sélectif

Codage ouvert	Rédaction de mémos	Axial coding	Codage sélectif
33. diplôme diplôme diplôme	Tjrs en lien avec les tests et le niveau B2 et qui ouvre des portes	École italienne / formation	Expérience scolaire singulière
34. dialecte dialecte	Première référence à cette autre langue utilisée pour marquer une différence et un complicité et se différencier du groupe tout en se rapprochant d'un autre. A voir selon psychologie adolescente et Palmonari . Demander aussi Qu'est-ce que cela te fait de parler italien devant des copines francophones ? Plus tard dans l'entretien, c'est le dialecte qui la relie à son grand-papa et crée avec des liens privilégiés.	Langues	Modalités d'emploi et statut de LOH
35. perte italien perte italien perte italien	L'italien se perd, aussi chez les italiennes de père et mère. Il faut une vraie volonté pour le conserver. A questionner cette volonté dans le prochain entretien de G2 qui disent souvent « ils se débrouillent ». Jessica se positionne et dit aussi à quel point c'est dommage. Et elle milite pour que ses amies retrouvent l'italien. Est-ce aussi retrouver son origine italienne ? mais perdre l'italien, c'est aussi temporaire et avoir moins d'aisance quand on a pas l'occasion de le pratiquer. Pour la suite, faut-il garder ses différents niveaux de « perte »	Langues	La famille lieu de la transmission ou de la non transmission La double appartenance
36. italien langue du cœur	Jessica n'accorde pas une « valeur » à chaque langue comme G2 mais des sentiments. Le français est sec et dur et c'est lui qu'on le parle plus.	Langues	Modalités d'emploi et statut de LOH
37. langue latine	lien entre les langues fait par Jessica	Langues	supprimé
38. langage familial langage familial	Jessica précise comment l'école italienne lui a permis de dépasser le vocabulaire de base et d'apprendre plus. Le rôle de l'école n'est ainsi pas celui des parents et se rapproche de l'école suisse.	Langues	La famille lieu de la transmission ou de la non transmission Expérience scolaire singulière
39. parents parents parents	Différenciation des rôles parents-école? Cela n'était pas le cas chez G2, importance aussi des parents qui encouragent : à redemander absolument au prochain entretien G3. Les parents, comme pour l'amie de Jessica, ne parlent parfois pas l'italien. Voir ce qu'il se passe ici, pourquoi plus de transmission?	Famille	La famille lieu de la transmission ou de la non transmission

12.5. Tableau récapitulatif des catégories d'analyse

Catégories	G3 enfants	G2 parents	Enseignantes	Organisateur des cours	DIP
Catégorie 1 L'expérience scolaire singulière	Propriétés a. Evidance et nécessité b. Exigences, plaisir, découragement c. Intention d'aujourd'hui pour l'avenir	Propriétés a. Evidance et nécessité b. Exigences, découragement et plaisir c. Intention du passé	Propriétés a. Nécessité b. Découragement et plaisir c. Intention d'aujourd'hui pour l'avenir	Propriétés a. Evidance et nécessité b. Exigences et découragements c. Intention d'aujourd'hui et du passé pour l'avenir	Propriétés a. Evidance b. Encouragements et exigences c. Intention d'aujourd'hui pour l'avenir
Catégorie 2 La famille, lieu de la transmission ou de la non-transmission	Propriétés a. Transmission lacunaire b. Rôle des grands-parents et de la famille proche	Propriétés a. De la transmission à la transmission lacunaire b. Rôle des grands-parents et de la famille proche	Propriétés a. Transmission lacunaire	Propriétés a. Transmission lacunaire	Propriétés
Catégorie 3 La double-appartenance	Propriétés a. Vivre son origine, cultiver ses racines b. Construire sa deuxième identité c. Disposer de ressources culturelles, symboliques multiples	Propriétés a. Vivre son origine, cultiver ses racines b. Entre deux cultures et deux identités c. Disposer de ressources culturelles, symboliques multiples	Propriétés a. Cultiver ses racines italiennes	Propriétés a. Cultiver ses racines italiennes b. Soutien à la culture d'origine	Propriétés a. Défense des LCO langue italienne b. Soutien aux minorités par les LCO c. Comprendre aussi la culture locale
Catégorie 4 Les modalités d'emploi et le statut de LOH	Propriétés a. Usages de LOH et contacts entre les langues b. Dimensions affectives et représentations	Propriétés a. Usages de LOH et contacts entre les langues b. Dimensions affectives et représentations	Propriétés a. LOH sous influence du français b. Compétences à atteindre	Propriétés a. Parler le suisse b. Italien langue nationale	Propriétés a. Politique interculturelle b. Inscription des LCO dans le portfolio des langues
Catégorie 5 L'actualité du bilinguisme, le défi du plurilinguisme	Propriétés a. Utilité et valorisation b. Développement d'un projet linguistique plurilingue	Propriétés a. Utilité, valorisation et dévalorisation	Propriétés a. Utilité, valorisation et dévalorisation b. Développement d'un projet pédagogique	Propriétés a. Utilité, valorisation et dévalorisation b. Développement d'un projet de sauvetage	Propriétés a. Utilité et valorisation b. Développement d'un projet plurilingue et pluriculturel