

NI SCHULFRANZ. NI LCO... QUELLE DIDACTIQUE POUR LES LANGUES FAMILIALES QUAND ELLES SONT LANGUES « ÉTRANGÈRES » ?

Das Projekt « *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: les cas de parents francophones à Berne* » beleuchtet das Engagement der Eltern bei der Vermittlung den familiären Sprachen in der deutschsprachigen Stadt Bern, zeigt aber auch ihre Enttäuschung über die öffentlichen Institutionen auf. Da «Franz.» ab der 3. Klasse unterrichtet wird, erscheint ihnen die Nutzung der Schulzeit für Französisch attraktiver als ein HSK-Angebot, das mit Freizeitaktivitäten konkurriert und weit von ihrem Wohnort entfernt ist. Dennoch ist dieser "Fremdsprachen" Unterricht nicht für französischsprachige Schüler*innen gestaltet. Weder Schulsprache noch Fremdsprache noch HSK, ein Bereich der Sprachdidaktik muss noch enthüllt und didaktische Materiale noch entwickelt werden.

● Jésabel Robin | PH Bern



La Prof. Dr. Jésabel Robin travaille en didactique des langues et des cultures et en sociolinguistique à la PHBern

depuis 2007. Ses travaux portent sur les dynamiques entre acteur.es et dispositifs de formation, les expériences de mobilité, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme et les rapports entre communautés linguistiques.

1 [https://www.phbern.ch/forschung/projetke/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-franco-phones-a-berne](https://www.phbern.ch/forschung/projekte/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-franco-phones-a-berne)

De l'habitus monolingue des institutions scolaires

Le projet plurilingue et pluridisciplinaire en cours « *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires : les cas de parents francophones à Berne* » (2019-2023)¹ financé par l'institut de recherche de la PHBern, porte sur les stratégies de transmission d'un français familial en Suisse alémanique. Le cadre méthodologique est basé sur une approche à la fois systémique du contexte sociolinguistique et compréhensive des témoignages recueillis. Les vingt participant.es au projet sont :

- de Suisse romande ou étranger.es
- en couple linguistiquement mixte (français-allemand) ou francophone
- installé.es en Suisse alémanique depuis peu ou de longue date
- installé.es en Suisse alémanique de manière provisoire ou définitive
- ont choisi le français, l'allemand ou bien la formule *Clabi* comme langue.s de scolarisation
- actif.ves au sein de groupe d'intérêt francophone ou non

Trois types de corpus sont convoqués à l'occasion de deux rencontres avec des parents francophones : une fiche de données biographiques et une carte de langue(s) et de mobilité(s) lors d'une première rencontre et un entretien individuel semi-directif en auto-confrontation avec les deux précédents corpus lors d'une seconde rencontre (Robin, 2021a, p.74-78).

Ce travail sur les représentations des langues et les pratiques familiales a notamment permis de souligner la stabilité de l'habitus monolingue des instances scolaires (Gogolin, 1994) face au plurilinguisme *de fait* des élèves. Il met en lumière les pratiques individuelles de résistance des parents envers le monolingue local et leur souhait de soutenir le bi/plurilinguisme de leurs enfants. Très engagés, les parents interrogés se disent volontiers déçus par les autorités scolaires locales qui, malgré d'apparents discours de promotion du bilinguisme cantonal, ne développent pas ou peu les

offres scolaires qui permettraient, justement, de soutenir un bilinguisme pré-existant (Robin, 2021b) :

Ça, ça a été vraiment mon regret qu'il y ait pas une institution bilingue. Parce que même, j'ai regardé dans le privé, tout ça, mais y'a pas d'institution bilingue ! Ça n'existe pas... Et c'est bizarre... Qu'ils aient même pas eu l'idée !

Sabine

J'espère maintenant qu'on arrive à implanter les classes bilingues dans tous les quartiers. C'est ce qu'on attendrait. Moi, j'attendais plus d'un canton bilingue. Là, j'attendais plus des autorités publiques.

Jessica

Les parents francophones interrogés sont particulièrement engagés. De l'incrédulité dans un premier temps, plusieurs.es sont passés.es à l'action, multipliant les initiatives: Romane par exemple a tenté (sans succès) de faire mettre en place par le canton une offre systématique de cours en Langue et Culture d'Origine (LCO) en français au sein des différentes écoles de quartier. Hanna, quant à elle, a tenté de systématiser une offre d'enseignement préscolaire pour l'association *Cocoriki* (groupe de rencontre pour parents francophones²). Enfin, Françoise a lancé (sans succès) une pétition auprès de la direction scolaire de son quartier exigeant un dispositif d'enseignement bilingue sur le modèle en place *Clabi*. L'offre centralisée des « Classes bilingues de la ville de Berne »³ met chaque année 12 places de jardin d'enfant bilingue à disposition pour environ 2'000 élèves qui commencent chaque année leur scolarité.

Schulfranzösisch : les élèves natif.ves impensés.es

« Bilingue »⁴, « natif.ve »⁵, mais aussi plurilingue, locuteur.e de sa « langue d'origine » / « langue familiale » / « langue d'héritage » (Matthey & Fibbi)⁶, etc., sur un axe paradigmatique qui va de la langue « étrangère » à son contraire (langue « familière » ?) on peut imaginer toute une série de qualificatifs, et tous posent problème : « Schon diese Definition verdeutlicht, dass es den Herkunftssprecher nicht gibt »⁷ (Beckmann & Hohwiller, 2018, p.5). Faute de mieux, et en attendant ELENE (le projet

de développement de supports didactiques spécifiques, voir ci-après), nous utilisons provisoirement le terme « natif.ve » bien qu'il ne s'agisse en rien ni d'une naturalisation, ni de venir au monde avec une langue.

De la même manière que les élèves monolingues dont la langue correspond à celle de scolarisation ont des besoins légitimes de développement de leurs compétences linguistiques (sinon les francophones n'iraient pas à l'école « en français », ni les alémaniques « en allemand »), les élèves avec deux (ou plusieurs) langues ont des besoins de développement de leurs compétences linguistiques dans leurs langues (Robin, 2018). En ville germanophone de Bern, les deux premières communautés linguistiques représentées statistiquement⁸ après l'allemand correspondent précisément aux deux langues étrangères obligatoires enseignées à l'école publique : en premier lieu les francophones avec 7.5% de la population (selon office de la statistique, voir sitographie) alors que *Französisch* est la première langue étrangère obligatoire à partir de la 3^e classe, puis les anglophones avec 6.5% de la population alors qu'*Englisch* est la deuxième langue étrangère obligatoire enseignée à partir de la 5^e classe.

Pensé en termes de langue « étrangère », l'enseignement du *Französisch* (en allemand) ne peut toutefois pas prendre en compte des élèves pour qui, au contraire, la langue est familière et même familiale. Quelles que soient les pratiques enseignantes d'individualisation mises (ou non, comme nous le verrons) en place, cet enseignement ne leur est tout simplement pas destiné. La littérature nous informe que les enseignant.es sont démuni.es face à ces élèves : « Besonders im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe stellt die differenzierende Förderung von zielsprachlich Bilingualen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen » (Egli et al., 2019, p. 72).

La métaphore de la course de haies de Grosjean rappelle que les normes monolingues (par ailleurs souvent fantasmées) ne sont pas adaptées à la situation de ces élèves non plus, aussi ne peut-on pas « tout simplement » utiliser le matériel scolaire des espaces où la langue est celle de scolarisation : « Il ne viendrait jamais à l'esprit de l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies

- 2 <https://www.facebook.com/cocoriki/>
- 3 <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern/weitere-staedtische-und-kantonale-schulen/clabi-classes-bilingues-de-la-ville-de-berne-fr>
- 4 Se définir ou non *bilingue* dépend de la conception que l'on s'en fait (Duchêne, 2000). En général, le bilingue dispose d'une expérience variée et donc inégale de chacune des deux langues (Grosjean, 1989), le mythe du bilingue parfait reste pourtant prégnant.
- 5 Le terme « natif.ve » pose problème aux sociolinguistes et aux didacticien.nes dans les espaces francophones (Derivry-Plard, 2008) comme anglophones (Kravchenko, 2010), (Bonfiglio, 2013), (Cook, 2016).
- 6 Francisé à partir du « heritage language » de Polinsky et Kagan (2007).
- 7 « Rien que cette définition indique qu'il n'y a pas de locuteur.e d'origine » (traduction personnelle).
- 8 <https://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/prd/abteilung-aussenbeziehungen-und-statistik/statistik-stadt-bern>

Tout est dit, de l'ennui de l'élève, de l'inutilité (voire du ridicule) de ces enseignements pour cette élève, des besoins en orthographe et en grammaire non-traités, de l'incompétence et de l'attitude de certain.es enseignant.es, de la ressource en temps scolaire mal exploitée.

au seul sauteur en hauteur ou au seul sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences de ces athlètes de manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle » (Grosjean, 2015, p. 34).

Trois des quatre enfants de Faustine ont fait l'expérience scolaire du *Schulfranzösisch* c'est-à-dire du français langue étrangère à l'école publique, dont le raccourci *Schulfranz.* en circulation dans l'oralité populaire est négativement connoté. Elle qui, en entretien, détaille pourtant chaque lieu de soutien dans ses pratiques de transmission du français (passant en revue jusqu'à la langue des professeurs de musique au conservatoire) ne mentionne à aucun moment l'école, alors même que le *Schulfranz.* occupe ses enfants trois heures par semaine. Interrogée précisément par nos soins sur la contribution de cet enseignement, la réponse tient en deux mots : « pas tellement ». Le témoignage de Sabine va dans le même sens :

Non non, ça n'a rien apporté à son niveau de français.

Sabine

Parfois cet enseignement est même vécu de manière négative, comme en témoignage une ancienne élève:

C'était l'horreur ! En fait, ils [les enseignant.es] m'ont jamais sortie des cours. Ils m'ont laissée avec tout le monde. Les profs me donnaient pas d'autres travaux à faire, donc j'apprenais avec ce livre de Bonne Chance [manuel scolaire FLE de l'époque], et je te dis, c'était vraiment l'horreur...

Et puis la famille Châtelain [personnages du manuel], et puis ces dialogues débiles qu'on devait écouter et puis réécouter. Et puis il fallait qu'on lise : « toi, t'es la maman, toi, t'es le papa ». Non, c'était horrible !

Et puis quelque fois j'avais des fous rires, parce que quand les autres devaient dire un mot en français et que ça sortait, l'accent... Bon, forcément ils apprenaient le français, alors c'était pas pareil que le français que je connais. Alors j'avais des fous rires, et puis personne pouvait rigoler avec moi, parce que j'étais la seule à comprendre. (...)

Je corrigeais les profs, « le », « la », plein de choses. On me demandait. Je me rappelle que je les corrigeais beaucoup, et puis ils me demandaient souvent : « Est-ce que c'est juste, est-ce que c'est ça, ou pas ? »

Et puis j'apprenais aussi les règles de grammaire, forcément. Tout l'écrit, je l'ai appris à l'école, comme ça, avec ces cahiers d'exercices. Pour moi, c'était surtout l'orthographe et la grammaire. Par l'oral je savais déjà ce qu'il fallait que je remplisse, des trucs comme « être » ou « avoir », c'était clair. Donc pour moi, c'était surtout conjuguer les verbes, apprendre le vocabulaire... Parce qu'on avait toujours ces tests de vocabulaire. Et puis il fallait traduire, et là, ils me chopaient parce que j'avais des petites fautes. Souvent j'avais zéro faute, mais quand j'avais une faute ou deux, c'était méchant : « Eh bien Lara, faudra regarder mieux dans le vocabulaire ! ». Ça, je trouvais un peu méchant, quoi ! C'était pas très chouette. J'avais la pression pour l'écrit. Mais l'oral, c'était de la rigolade.

Lara

Tout est dit, de l'ennui de l'élève, de l'inutilité (voire du ridicule) de ces enseignements pour cette élève, des besoins en orthographe et en grammaire non-traités, de l'incompétence et de l'attitude de certain.es enseignant.es, de la ressource en temps scolaire mal exploitée.

L'offre LCO : le paradoxe de l'œuf et de la poule

Dans l'offre cantonale LCO de Bern⁹ certaines communautés linguistiques semblent bien dotées proportionnellement à leur présence démographique et l'on trouve parfois pour une même langue de la migration plus d'une dizaine de groupes et horaires offerts. L'offre LCO en français, qui justement est pensée pour ces élèves, sous-représente en revanche largement (voire chroniquement ne représente pas du tout) la première communauté linguistique étrangère de la ville :

Bon, c'est le seul groupe de cet âge-là. Il y a trois groupes en fait, mais de cette catégorie d'âge-là, il n'y a qu'un garçon. Voilà.

Romane

Quant à l'anglais, langue de la deuxième communauté linguistique étrangère, il n'est pas représenté du tout. Le document officiel pour le canton de Bern date de plus de trente ans (EDK, 1991) et recommande pourtant ce type d'offre. S'il y a très peu d'offres ; il y a aussi très peu de demandes selon ses responsables. Est-ce parce que l'offre est si peu diversifiée (en 2022 seulement le mardi soir) qu'elle est si peu attractive ou bien parce qu'elle est si peu sollicitée qu'elle s'est si peu étayée ? C'est la question classique de la poule ou de l'œuf...

Pour les parents c'est vraiment très compliqué de devoir emmener son enfant dans un autre quartier pour qu'il puisse avoir une formation.

Jessica

Comme pour l'enseignement bilingue, le frein majeur à une offre centralisée s'avère être le déplacement, surtout dans les familles où les deux parents exercent une occupation professionnelle à un taux élève, comme c'est le cas des francophones. Le profil sociologique est relativement homogène : globalisé, plurilingue, haut niveau d'éducation, fort engagement professionnel (Robin, 2023, à paraître).

Mon fils a fait ça pendant un an et après on a déménagé. Et puis dans la commune où on était après, ils proposaient plus ça. (...) Je ne sais pas si on aurait fait ça pour tous les enfants [c'est le premier né]. C'est

"Dans sa classe, ils étaient quatre bilingues, donc j'aurais trouvé génial qu'on leur propose un cours comme ça, mais dans le cadre de leur école."

Faustine

quand même un investissement. C'était le mercredi après-midi. Ça te coupait vraiment l'après-midi, et du coup y'avait pas vraiment d'autre activité possible à côté de ça.

Faustine

Mise en concurrence avec les loisirs, l'offre LCO est rarement populaire. De plus, l'offre n'est que peu attractive pour ces parents : reléguée aux espaces marginaux du système éducatif, hors temps scolaire, peu prise en compte dans le suivi scolaire global, et surtout, décentralisée. Elle l'est encore moins sachant que les structures scolaires mettent déjà à disposition, et sur place, trois leçons par semaine pour le français.

Des contenus LCO dans le format Schulfranz : le projet ELENE ?

Moi ce que j'ai regretté, c'est que ... tu vois, dans sa classe, ils étaient quatre bilingues, donc j'aurais trouvé génial qu'on leur propose un cours comme ça, mais dans le cadre de leur école.

Faustine

Si la didactique des langues peine à nommer le phénomène, c'est qu'il est difficile de nommer ce qui n'a pas été pensé. Certes, nommer c'est déjà réduire, mais c'est avant tout « faire exister » et actuellement, ces élèves natif.ves n'existent quasiment pas dans le paysage didactique. En cela, l'absence de terminologie est révélatrice d'une zone impensée du champ. Comme le met très bien en lumière le projet « *Matériel pour la différenciation interne pour les élèves bilingues dans les cours de français* »¹⁰, les didactiques de l'enseignement immersif, du LCO, du bi/plurilinguisme, de langue première, de langue étrangère, de langue de scolarisation, etc. fournissent toutes des éléments pour penser le phénomène mais restent globalement inadaptées à la situation spécifique de ces élèves. Malgré les incitations à la différenciation (Reus-

⁹ https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/hsk-unterricht.html

¹⁰ <https://www.francaispourlesbilingues.ch/de/> L'utilisation de ce matériel a récemment été commenté dans Lovey (2022).

ser et al., 2013) et à l'individualisation, malgré la reconnaissance de compétences dites « partielles » depuis le CECR, malgré l'adaptabilité avancée des approches dites actionnelles (Ellis, 2002), les élèves natif.ves ne font pas systématiquement partie de l'imaginaire didactique. Littlewood (2004) se montre d'ailleurs critique envers la capacité de ces approches à embrasser tous les publics. Le phénomène dépasse pourtant largement le cas des francophones de Bern ; il est connu dans toute la Suisse (ex : germanophones en Suisse romande où l'allemand est première langue étrangère obligatoire, francophones au Tessin, etc.). En accord avec les objectifs des différents plans d'étude suisses, un matériel didactique pourrait ainsi être développé pour chacune des langues dites étrangères enseignées de manière obligatoire, prenant garde à la différenciation à l'intérieur même du groupe. Le matériel serait conçu pour être utilisé pendant le temps scolaire d'enseignement de la langue en question, en complément optionnel et flexible des moyens d'enseignement, il ne nécessiterait aucune formation particulière pour être utilisé par les enseignant.es.

Il conviendrait en outre d'embrasser le phénomène de manière plus globale :

- Comment appréhender et nommer l'apparent décalage entre un dispositif scolaire et un public non pensé ?
- Comment la présence de natif.ves dans les classes influence-t-elle actuellement les dynamiques d'enseignement-apprentissage ?
- Quels sont les besoins des enseignant.es et des élèves dans ces situations ?
- Quels seraient les effets d'un matériel didactique approprié sur ces situations d'enseignement-apprentissage ?

Nommer, visibiliser, soutenir les compétences en langue préexistantes des élèves et en parallèle outiller les enseignant.es, tels sont les objectifs du projet de recherche-action-formation ELENE (*Élèves natif.ves et enseignant.es en situation d'enseignement scolaire des langues étrangères : des pratiques individuelles aux outils didactiques collectifs*) qui sera soumis au printemps 2023 au FNS pour un financement sur quatre années. À suivre...

Bibliographie

Beckmann, S., & Hohwiler, P.

(2018). Herkunftssprecher/-innen im Fremdsprachenunterricht, Muttersprachler/-innen gewinnbringend mit einbeziehen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, 5-7.

Bonfiglio, T. P. (2013). Inventing the native speaker. *Critical Multilingualism Studies*, 1, 2.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. In. Paris: Éditions Didier.

Cook, V. (2016). Where Is the Native Speaker Now? *Tesol Quarterly*, 50, 186-189.

Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 141-152). Paris : Riveneuve.

Duchêne, A. (2000). Les désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32, pp. 91-113). TRANEL - CLA Neuchâtel.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1991) *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991*. <https://edudoc.ch/record/24317?ln=fr>

Egli Cuenat, M., Oliveira, M., & Trommer, B. (2019). Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz, *Babylonia*, 1, 19, 72-76.

Ellis, R. (2002). The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal*, 11, 5.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.

Kravchenko, A. V. (2010). Native speakers, mother tongues and other objects of wonder. *Language Sciences Elsevier*, 32, 677-685.

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.

Lovey, G. (2022). Materialien zur Binnendifferenzierung im Französischunterricht auf der Primarstufe für französisch-deutsch bilinguale Kinder. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27, 2, 125-143, <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3452/>.

Matthey, M., & Fibbi, R. (2010). La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires *TRANEL*, 52, 1-7.

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, 368-395.

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Universität Zürich, Zürich, (Wissenschaftlicher Bericht), https://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/2166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf

Robin, J. (2018). Le bilinguisme comme moyen ou comme objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant. *Contextes et Didactiques*, 11, 123-134.

Robin, J. (2021a). La transmission des langues familiales : un rôle genré ? Exemples de pères francophones en ville de Berne. *Babylonia*, 3/21, 74-78.

Robin, J. (2021b). Apparentes résistances envers les dispositifs bilingues à Berne : approche pluridisciplinaire et plurilingue de politiques linguistiques familiales francophones. *TDFLE*, 78.

Robin, J. (2023, à paraître). Quand la langue d'héritage devient langue étrangère à l'école : quels enjeux pour les francophones en ville de Bern ? In S. Haque (Ed.), *Politique linguistique familiale : interaction verbale et transmission linguistique*.