

Les parents parlent-ils français ?

Vol. 2
Jésabel Robin

Transmettre le français

Politiques linguistiques familiales
de parents francophones
der Stadt Bern



PETER LANG

Avec pour objectifs de mieux comprendre un groupe précis de personnes, d'identifier ses représentations, de dégager d'éventuels écarts entre des logiques institutionnelles et des logiques individuelles et d'esquisser des pistes didactiques, le projet de recherche qualitative « *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires : le cas des parents francophones à Bern* » est parti quatre années durant à la rencontre de parents soucieux.ses de transmettre le français tout en résidant en ville de Bern.

Installé.e.s par choix en Suisse alémanique, ces parents impulsent une dynamique de reterritorialisation du français à Bern. L'implantation de ces jeunes familles plurilingues, germanophiles et décomplexées qui n'attendent pas de services « en français » mais davantage d'offres « bilingues », témoigne d'une phase en pleine évolution de l'histoire de la ville avec le français, qui bouscule l'organisation traditionnelle des langues et invite les autorités à se questionner et à se (re)positionner.

La Prof. **Jésabel Robin** travaille en didactique des langues et des cultures à la Pädagogische Hochschule Bern depuis 2007. Ses travaux portent sur le contexte sociolinguistique suisse, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme, les expériences de mobilité et les dispositifs de formation des enseignant.e.s.

ISBN 978-3-0343-6059-3



9 783034 360593

www.peterlang.com

Transmettre le français

Langues/Sprachen ?

Jésabel Robin et Martina Zimmermann

VOL. 2

Jésabel Robin

Transmettre le français

Politiques linguistiques familiales de parents francophones *der Stadt Bern*



PETER LANG

Bruxelles · Berlin · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

Informations bibliographiques publiées par la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek répertorie cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie ; des données bibliographiques détaillées sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://dnb.d-nb.de>.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Confection de la couverture : Matthias Pauwels.

ISSN 3118-4014 (Print), 3118-4022 (e-ISSN)

ISBN 978-3-0343-6059-3 (Print)

ISBN 978-3-0343-6060-9 (ePDF)

ISBN 978-3-0343-6061-6 (ePUB)

DOI 10.3726/b23065

Dépôt légal D/2025/5678/38

PETER LANG



Open Access: This work is licensed under a Creative Commons Attribution CC- BY 4.0 license. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Jésabel Robin, 2026

Publié par P.I.E. PETER LANG s.a., Bruxelles (Belgique)

info@peterlang.com

Cette publication a été évaluée par des pairs.

www.peterlang.com

Contact pour le Règlement sur la sécurité générale des produits (RSGP) : gpsr@peterlang.com

Sommaire

Table des illustrations	ix
Préambule	xi
CHAPITRE 1	
Cadre de Recherche	1
1.1 Genèse d'un projet sociolinguistique	1
Politiques linguistiques familiales :	
l'exercice d'un pouvoir parental	4
Autour du « bilinguisme » :	
discours scientifiques et idéologiques	7
1.2 Bern : Éléments de sociolinguistique	15
Français, langue officielle	15
Français, langue étrangère	17
Français, langue minoritaire	20
Français, langue de la migration	22
Français, langue de prestige	23
Offres scolaires	24
Cours de langue et culture d'origine	28
1.3 Considérations méthodologiques	29

CHAPITRE 2

Les Parents Rencontré.e.s	39
Bien plus que « francophones »	41
Une catégorie socioprofessionnelle très bien formée	50
La bonne combinaison : une qualité de vie	54
Les montages... russes !	58

CHAPITRE 3

Politiques Linguistiques Parentales	63
3.1 Devenir parent ou la prise de conscience des PLF	63
La répartition des langues : un rôle à tenir	66
Quand il y a plusieurs langues à transmettre	68
La contraignante discipline parentale	68
Quel français : corriger ou mélanger des langues ?	71
Les évolutions dans le temps	73
Composer avec l'imprévisible	75
Les différences au sein des fratries	79
La question du genre	81
Le deuil et autres émotions	83
Le discours de la perte	85
Le choix de ne pas transmettre	86
Les limites de la gouvernementalité	87
3.2 Identifier des soutiens aux PLF	89
Toute une gamme de mesures	89
La famille entre soutien et pression	90
Parier sur la socialisation	94
Le repas en famille	97
La culture, la littérature	99
3.3 Le tournant de l'école	103
L'école en allemand : qualité de vie et apprentissage de l'allemand	105
L'école en français : continuité et compensation	106
École bilingue : une logistique familiale	107
Prégnance de la socialisation de quartier	112
L'enseignement du français langue étrangère : le non-lieu scolaire	114
Les cours LCO	115

CHAPITRE 4

Politiques Individuelles, Pratiques Collectives	119
La grande déception	120
Pistes didactiques	123
Éléments de perspectives	126
Épilogue	129
Bibliographie	131

Table des illustrations

Figure 1 : Le concept Clabi	27
Figure 2 : Carte de Françoise	32
Figure 3 : Carte de Bernard	33
Figure 4 : Qui est émiqne ?	36
Figure 5 : Questionnements préalables	37
Figure 6 : Les parents rencontré.e.s et leur famille	41
Figure 7 : Les langues dans le quotidien familial	42
Figure 8 : Carte de Claire	44
Figure 9 : Cartographie des origines géographiques déclarées	45
Figure 10 : Carte de Sarah	47
Figure 11 : Carte de Linda	48
Figure 12 : Carte de Guillaume	58
Figure 13 : Carte de Mathilde	60
Figure 14 : Carte d'Hanna	64
Figure 15 : Carte de Sabine	67
Figure 16 : Carte d'Elsa	68
Figure 17 : Carte de Jessica	75
Figure 18 : Françoise, image 1 – PLF avant les enfants	76
Figure 19 : Françoise, image 2 – PLF avec les enfants	76
Figure 20 : Françoise, image 3 – les langues à l'arrivée de sa belle-fille	77
Figure 21 : Françoise, image 4 – PLF actuelles	77
Figure 22 : Carte de Christoph	81
Figure 23 : Carte de Marion	84

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 24 : Carte d'Ernesto	86
Figure 25 : Carte de Valérie	92
Figure 26 : Carte d'Éric	97
Figure 27 : Elsa – trois langues à table	98
Figure 28 : Carte de Faustine	100
Figure 29 : Carte de Laura	104
Figure 30 : Choix de la langue de scolarisation	111
Figure 31 : Carte de Lisa	117
Figure 32 : Carte de Romane	120
Figure 33 : Carte d'Adèle	124

Préambule

En tant que mère francophone en terres alémaniques, je me suis posé beaucoup de questions sur les modalités de transmission (ou non) des langues (lesquelles, comment, pourquoi ?) au sein de ma propre famille. Je n'étais pas la seule ! Si j'ai eu besoin d'échanger, de pénétrer d'autres logiques, d'explorer d'autres modèles, je me suis rendu compte au fil du projet de recherche qui est à l'origine de cet ouvrage que ces questionnements sont à la fois très communs, comme en témoigne l'abondante littérature scientifique autour des « politiques linguistiques familiales », et tout à fait propres au contexte sociolinguistique de la ville de Bern. Pendant ces quatre années de projet (2019–2023), l'intérêt sociétal pour les questions linguistiques en lien avec les institutions scolaires n'a fait que croître en Suisse. Si plusieurs études se sont penchées sur les stratégies de couples mixtes plurilingues² ou sur les enjeux du choix de langue(s) de scolarisation des enfants dans différents contextes linguistiques et nationaux (basque³, franco-ontarien⁴, suisse fribourgeois⁵ et même suisse alémanique en Suisse romande⁶, etc.), il n'existe aucun ouvrage à ma connaissance qui porte précisément sur ces enjeux pour les francophones en ville de Bern, bien que ces questions y soient particulièrement actuelles.

¹ Sorba, 2021.

² Zeiter, 2018 ; Adam, 2018.

³ Lacroix, 2014.

⁴ Heller & Levy, 1994.

⁵ Brohy, 1993.

⁶ Cotelli Kureth & Meyer Pitton, 2019.

Dans ce contexte, la publication d'une monographie issue d'un projet de recherche scientifique peut intéresser un public dépassant le monde académique et les milieux éducatifs. L'idée de cet ouvrage est, certes, de valoriser le travail déjà accompli dans le cadre du projet en regroupant en un seul et même lieu des aspects déjà partiellement diffusés dans des articles de revues spécialisées ou exposés à l'occasion de congrès scientifiques. L'objectif général est toutefois de toucher un public plus large. Ni ouvrage de vulgarisation ni ouvrage scientifique, ce livre comporte certains chapitres qui *parleront* sans doute plus aux chercheur.e.s ou aux responsables institutionnel.le.s, tandis que d'autres davantage aux parents à qui il fournira peut-être de modestes éléments de réponse à leurs questionnements. Les parents francophones ayant participé au projet étaient en effet nombreux.ses à chercher une approbation, à vouloir savoir qu'ils « font bien » selon l'état des connaissances scientifiques actuelles ou si nous avions des conseils et astuces à leur fournir pour favoriser la transmission du français à leurs enfants. Cet ouvrage compile les conseils et astuces qu'ils ont bien voulu nous livrer. Ce qui le caractérise dans son ensemble, c'est ainsi son côté « récit de recherche », toute subjectivité assumée. Les chapitres théoriques et méthodologiques y sont, de ce fait, extrêmement succincts, bien qu'ils aient été largement développés dans d'autres canaux de publication. Puisqu'il ne s'agit pas à proprement parler d'un ouvrage scientifique, je m'autorise une excentricité inédite pour moi : à l'exception des citations longues, je renonce à la convention des références bibliographiques entre parenthèses au fil du texte. Elles se trouvent systématiquement en notes de bas de page.

Je précise encore que j'ai opté pour une écriture inclusive et pour le pronom personnel neutre « iel » (iels au pluriel) récemment entré dans le dictionnaire. Au risque de froisser les traditions, j'ai par ailleurs volontairement choisi la graphie alémanique Bern, sans « e » final, lorsqu'il est question de la ville de Bern qui est germanophone (à moins qu'il s'agisse d'un nom déposé comme celui d'une association par exemple). En revanche, j'opte pour la graphie francisée Berne, avec « e » final, pour désigner le canton de Berne qui, lui, est bilingue allemand-français. Ce n'est pas l'usage classique en Suisse, où l'on nomme volontiers les villes dans les autres langues (*Bâle* est francisé alors qu'il s'agit de la ville alémanique *Basel*, *Genf* ne serait jamais nommée *Genève* en allemand bien qu'elle soit francophone, etc.). Le site officiel de la ville de Bern et la Constitution bernoise font l'usage de la version avec un « e » final,

l'orthographe choisie ici est donc est un parti pris assumé qui vise à mettre l'accent sur le fait que la ville de Bern est germanophone : après tout, le sujet de l'ouvrage est la transmission du français dans un espace alémanique.

Enfin, je souligne que j'ai renoncé au « nous de modestie » attendu dans certains espaces académiques français (je n'y associe volontairement pas l'ensemble des espaces francophones) et qui se veut garant d'une certaine distance entre la chercheuse en tant que personne et le propos tenu. Il arrive néanmoins dans des espaces non francophones que ce « nous », qui se veut pourtant modeste, soit interprété comme un « nous de majesté », ultime marque d'arrogance et signe, justement, d'une posture de recherche problématique. Il induit bien des alémaniques en erreur. Lasse de devoir l'expliquer (et d'ailleurs ces explications ne convainquent personne en Suisse alémanique), j'ai désappris l'usage du « nous scientifique » (pas du « nous » pluriel) et adopté, au risque de devoir à présent défendre cette nouvelle position, le « je » qui a cours dans ces espaces alémaniques où j'exerce et qui, surtout, traduit tellement mieux la posture de subjectivité que je revendique. D'entrée de jeu, le « je » donc.

du bisch ä voleur im caverne und plötzlich chunnt le policier

*à Louise et Mathilde,
sans qui rien de tout cela ne serait survenu*

Cadre de Recherche

1.1 Genèse d'un projet sociolinguistique

« Une école bilingue ? Non... ça, c'est un truc pour les Alémaniques. »
(*dixit*)

À l'origine du projet « Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires : le cas des parents francophones à Bern »⁷, il y avait le sentiment que tous et toutes ne partagent pas l'enthousiasme pour la nouvelle idéologie dominante⁸ du plurilinguisme, en particulier au moment de choisir un type de scolarité pour les enfants. Ce qui a véritablement lancé le projet, c'est cette « petite phrase »⁹ en exergue ci-dessus, entendue un soir de 2017 dans le vestiaire d'une garderie bernoise où j'allais chercher mes enfants. Prononcée par un père romand avec qui j'évoquais l'éventualité de pouvoir un jour proposer une scolarité bilingue aux enfants de Bern, projet pour lequel je m'engageais déjà depuis un moment, cette petite phrase m'a tellement déconcertée (nous n'aspinions donc pas à la même opportunité ?!) que j'ai eu besoin de problématiser ce rapport aux langues qu'entretiennent les parents francophones en ville de Bern.

⁷ <<https://www.phbern.ch/forschung/projekte/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-francophones-a-berne>>.

⁸ Maurer, 2011.

⁹ Krieg-Planque, 2011.

Une combinaison de facteurs liés au contexte politique local, à une prise de conscience des avantages économiques du bilinguisme cantonal et aux divers projets éducatifs impulsés récemment, déclenchait pourtant en apparence des processus favorables au français et au bilinguisme. L'annonce publique en 2018 de l'ouverture à venir des premières classes bilingues, dont j'étais l'instigatrice, constituait par exemple une grande première pour la capitale¹⁰. Avec un modèle public d'enseignement à parts égales entre le français et l'allemand pour toute la scolarité obligatoire, considérant didactiquement les deux langues comme langues premières, le concept avancé prétendait justement s'adresser à un bilinguisme *déjà-là*¹¹. Par ailleurs, l'inauguration la même année de la formation initiale des enseignant.e.s du primaire intégralement bilingue français-allemand¹² proposée conjointement par deux institutions monolingues, la *Haute École Pédagogique* francophone des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) et la germanophone *Pädagogische Hochschule Bern* (PHBern), constituait un deuxième marqueur d'ouverture envers le bilinguisme préexistant et plus généralement envers le français en ville de Bern. Dans ce contexte, la méfiance de certain.e.s parents allait tellement à l'encontre de l'engouement pour ces enseignements immersifs et bilingues que c'en était une invitation au questionnement. Je notais ainsi dans les premières pages de mon petit carnet personnel les questions suivantes :

- Comment les parents francophones choisissent-ils aujourd'hui la ou les langue(s) de scolarisation de leurs enfants à Bern ?
- Ne pas choisir le bilinguisme peut-il être une forme de refus¹³ ou de résistance¹⁴ à apprendre l'allemand ?
- Puisqu'il y a un lien fort entre apprentissage d'une langue et représentations de cette langue, cette apparente résistance est-elle révélatrice d'attitudes négatives vis-à-vis des langues alémaniques et de leurs locuteur.e.s ?

¹⁰ <<https://clabi-bern.ch/fr/>>

¹¹ Robin, 2018a.

¹² <<https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienangebot/bilingualer-studiengang>>.

¹³ Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 100.

¹⁴ La résistance est une force à la fois active « s'opposer », « refuser » et passive « réaction à » (Larousse, 2013).

- Les représentations de francophones suisses diffèrent-elles de celles de francophones étrangers¹⁵ ?
- Les choix didactiques de ces dispositifs bilingues ne correspondraient-ils pas aux attentes¹⁶ ? Auraient-ils été pensés en faisant preuve d'une forme d'assignation identitaire de parents francophones prépensée alors qu'il est au contraire « fondamental de n'exclure aucun des acteurs dans le processus de réflexion initial »¹⁷ ?
- La méfiance historique envers le bilinguisme¹⁸ est-elle également à pied d'œuvre ?
- Serait-ce une illustration de la peur de la germanisation, très présente au 20^e siècle, comme en témoigne tout un chapitre de l'*Histoire linguistique de la Suisse romande*¹⁹ ? Le bilinguisme pourrait-il être perçu comme une forme de germanisation cachée²⁰ ?
- Aurait-on affaire, comme au Canada anglophone²¹ ou en Belgique néerlandophone²², à une réaction de « diaspora intérieure »²³ ?
- Observerait-on les mêmes réticences envers l'enseignement bilingue en Suisse romande²⁴ ?
- L'*immersion* d'une langue minoritaire dans une langue majoritaire n'étant pas systématiquement vécue comme une *submersion*, serait-ce finalement une question de statut des langues ?

On le voit, la liste des questions de départ était longue et désordonnée. Il fallait conceptualiser. C'est finalement sous l'angle des « politiques linguistiques familiales » (qui ont donné leur nom au projet) que j'ai choisi d'aborder le

¹⁵ En l'occurrence l'auteur de la petite phrase était romand et je venais de lire que « Les Suisses romands se sentent parfois comme une double minorité : d'une part, par rapport aux Alémaniques majoritaires en Suisse, et, d'autre part, par rapport aux Français qui les considèrent comme des locuteurs de la périphérie » (Brohy, 2013, p. 5–6).

¹⁶ Il y a des Alémaniques qui luttent pour le bilinguisme (Schneuwly, 2019) en insistant sur la fonction « de pont / Brückenfunktion » de la ville de Bern, mais qui fait un pont pour qui ? A-t-on consulté les minorités ?

¹⁷ Cavalli & Matthey, 2009, p. 110.

¹⁸ Tabouret-Keller, 2011.

¹⁹ Kristol, 2023.

²⁰ Cichon, 1998.

²¹ Duverger, 1996, p. 83.

²² Delahaie, 2014.

²³ Grin, 2010.

²⁴ Cotelli Kureth & Meyer Pitton, 2019.

terrain de recherche. Les objectifs de recherche étaient de mieux cerner une catégorie d'acteur.e.s (les parents francophones), d'identifier des représentations des langues, de dégager d'éventuels écarts entre des logiques institutionnelles et des logiques individuelles et d'esquisser des pistes didactiques pour l'enseignement-apprentissage des langues.

Politiques linguistiques familiales : l'exercice d'un pouvoir parental

L'ambition de transmettre une ou plusieurs langues est un acte de projection. Elle se meut sur un axe paradigmatique à la fois de conservation et de progression. Préserver et transmettre (une langue, des valeurs, des références culturelles, un capital, etc.) est un acte conservateur alors que l'anticipation d'un futur est associée au progrès, à l'innovation.

Michel Foucault a théorisé le fonctionnement de l'exercice du pouvoir selon la formule « conduire les conduites » en mettant au jour le concept de gouvernementalité. En tant que processus de légitimation d'un système (familial en l'occurrence), de ses pratiques et de ses enjeux, le concept de gouvernementalité semble se prêter particulièrement bien à l'étude de la transmission des langues. Les politiques linguistiques familiales sont des formes de gouvernementalité familiale :

Par « gouvernementalité », j'entends l'ensemble constitué par [l'autorité parentale], les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir qui a pour cible principale [les enfants]²⁵.

En définissant la gouvernementalité, M. Foucault mentionne les « calculs et tactiques » qui permettent d'exercer le pouvoir et l'on retrouve ce même champ sémantique, voire littéralement ces mêmes termes, dans les témoignages de parents. Le projet permet de lister les lieux archétypiques d'exercice de cette gouvernementalité qui a plus souvent pour but de compenser ; la logique étant toujours de se positionner en privé envers l'allemand dominant de l'espace public. Tels les appareils spécifiques d'un gouvernement, qui naissent des pratiques spécifiques dont les classiques sont le choix de la langue des

²⁵ Foucault, 2004, p. 111, avec adaptations personnelles de la définition de l'auteur.

dessins animés, des repas familiaux, des histoires du soir, des prénoms²⁶, des destinations de vacances, etc.

La plupart des États légifèrent sur le statut, les domaines d'emploi et la norme des langues parlées sur leur territoire. Ces actions politiques touchent les domaines de la vie publique. [...] On peut donc poser, par comparaison, l'idée d'une « politique linguistique familiale » pour rendre compte de la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues²⁷.

Bernard Spolsky situe le concept scientifique phare du projet « les politiques linguistiques familiales » (dorénavant PLF) dans le domaine de l'intervention sur le terrain de l'environnement familial, en le décrivant avant tout comme une forme d'« action »²⁸. Il va même plus loin et rejoint la gouvernementalité de M. Foucault en montrant que les PLF sont des formes de « management » dont l'élément central est le « control of the home language environment »²⁹. Mettre consciemment en place des politiques linguistiques familiales visant à favoriser certaines langues dans certains contextes, c'est aussi assumer le pouvoir de défavoriser d'autres, de volontairement déstabiliser un ordre, de créer des formes d'inégalités.

Il y a PLF dans toutes les familles, quels que soient leur format, les membres qui la composent ou le nombre de langues en présence (une seule suffit en matière de politique linguistique), et même le choix de ne pas intervenir est une forme de politique. L'étude scientifique des PLF intervient toutefois le plus souvent dans des situations où il y a co-présence de plusieurs langues, et, en ce sens, j'en ai fait dans cet ouvrage une utilisation assez classique. Il serait toutefois faux de penser que les parents souhaitent systématiquement transmettre leurs langues. Comme le rappelle B. Spolsky, dans certains contextes (nationaux, religieux, etc.) « it would be a serious mistake to speak your weaker language with your children »³⁰. Les inégalités socio-économiques se reflètent par ailleurs dans les choix de PLF, on parle de « unequal parents »³¹.

²⁶ Desoutter, 2018, p. 214 ; Parada, 2019.

²⁷ Deprez, 1996, p. 35.

²⁸ Spolsky, 2012.

²⁹ Spolsky, 2009, p. 17.

³⁰ Spolsky, 2021.

³¹ Betz, Bischoff & Kayser, 2017.

S'il y a de légères différences de PLF selon le statut de la langue en question³², les ambitions classiques sont similaires : communication avec la famille du ou des parent(s), aisance à interagir dans le pays ou la région de la langue en question, volonté de transmission d'une culture³³, etc.

Le concept de politique linguistique familiale recouvre ainsi les stratégies sociolinguistiques et socio-éducatives des parents, quel que soit leur degré d'investissement³⁴. La question de la « gestion de la langue d'origine »³⁵ dans les familles migrantes ou de la « gestion du plurilinguisme en famille »³⁶ se pose depuis plusieurs décennies et perdure jusque dans les publications les plus récentes³⁷, comme en témoigne une très abondante littérature scientifique. Les études ont permis d'identifier des facteurs facilitant la transmission³⁸ et mettent en lumière les pratiques effectives des familles³⁹ allant du choix des prénoms⁴⁰ au choix de scolarité, en passant par le rôle genré de la transmission⁴¹, la langue des histoires du soir ou des dessins animés, les choix de destinations de vacances, les fréquentations sociales et amicales favorisées, etc. Pensées en termes de « capital à transmettre »⁴² et bien souvent liées à des questions identitaires en contexte minoritaire⁴³, les PLF s'expriment en termes hautement émotionnels : « langue du cœur »⁴⁴, « sacrifice de la langue »⁴⁵ (au profit de l'intégration), etc.

Par nature, la transmission est tiraillée entre conservation-préservation et progression-développement. Plusieurs études ont mis au jour des « catégories thématiques » de PLF⁴⁶ montrant qu'il y a un continuum entre des

³² Ennasiri, 2023.

³³ Moretti, 2021.

³⁴ Spolsky, 2019, p. 28.

³⁵ Tabouret-Keller & Varro, 1999.

³⁶ Fillol & Razafimandimbimanana, 2023.

³⁷ Sorba, 2021.

³⁸ Moretti & Antonini, 2000.

³⁹ Biichlé, 2015.

⁴⁰ Parada, 2019, p. 107.

⁴¹ Deprez, 1996, p. 35.

⁴² Zarate, 2004 ; Haque, 2019.

⁴³ Rachedi, 2009 ; Deprez, Varro, & Collet, 2014, p. 10.

⁴⁴ Merle, & Matthey, 2010, p. 20.

⁴⁵ Deprez, 1996, p. 40.

⁴⁶ Adam, 2020, p. 187.

intérêts de préservation, de transmission, d'utilité, etc., de langue familiale. En général, les PLF représentent beaucoup d'efforts de la part des parents pour des résultats parfois très modestes⁴⁷ et, à partir d'un certain âge, l'influence extérieure gagne du terrain sur le fonctionnement familial et ces efforts peuvent perdre de leur impact à mesure que les enfants grandissent.

Parler de transmission « intergénérationnelle » propose une vision verticale et mécanique⁴⁸ des parents vers l'enfant, alors que l'enfant joue un rôle essentiel dans la dynamique des PLF, notamment en faisant pénétrer la langue localement dominante dans l'intimité du foyer. Les PLF comportant une dimension évolutive et diachronique, elles sont évolutives et sans cesse renégociées, en fonction du contexte sociolinguistique, en fonction de leur (non-)impact, etc. Les enfants ne sont ainsi pas de passifs récepteurs de langues mais des acteur.e.s de premier plan.

Autour du « bilinguisme » : discours scientifiques et idéologiques

« Après avoir découragé des générations de parents, de nos jours au contraire, on encourage le bi/plurilinguisme dès la naissance. »

(Brohy, 2022)

Pour inaugurer les précisions terminologiques de ce chapitre, j'explique pourquoi le terme *natif/native* n'est pas utilisé dans cet ouvrage. On ne *naît* évidemment pas locuteur.e⁴⁹ et ce terme est une naturalisation de la construction des pratiques langagières.

Le terme de bilinguisme naturel [...] induit en erreur en insinuant que l'enfant bilingue devient bilingue naturellement, c'est-à-dire sans effort et simplement par la présence des deux langues dans son environnement. C'est un leurre, car pour permettre à un bilingue de naissance d'atteindre un bilinguisme équilibré, beaucoup d'efforts et de stratégies parentales doivent être mis en place⁵⁰.

Le terme « bilingue » quant à lui est polysémique. Être bilingue et s'autodéfinir bilingue – ou non – dépend de la conception que l'on s'en fait⁵¹. Si le mythe

⁴⁷ Spolsky, 2009, p. 21.

⁴⁸ Barontini, 2014.

⁴⁹ Derivry-Plard, 2008 ; Kravchenko, 2010 ; Bonfiglio, 2013 ; Cook, 2016.

⁵⁰ Geiger-Jaillet, 2005, p. 23.

⁵¹ Duchêne, 2000.

du bilingue parfait a scientifiquement été déconstruit, on oppose encore deux visions courantes sur le bilinguisme. D'un côté, une vision fractionnée qui considère que le bilingue est l'équivalent de deux personnes monolingues, de l'autre une approche plus holistique où la personne bilingue est perçue comme « locuteur-auditeur compétent doté d'un profil linguistique unique »⁵². Dans ce contexte, « bilingue » désignera dorénavant un individu pour lequel deux langues sont présentes au quotidien, que ce soit dans son contexte familial, social, scolaire ou professionnel.

Je conviens que, dans ce travail, le terme « pluri »linguisme serait plus juste que celui de « bi »linguisme (et plurilingue que celui de bilingue) et que se concentrer sur un bilinguisme exclusivement français-allemand est, sinon faux, tout du moins restrictif et certainement ignorant de la composante diglossique alémanique. « Bilinguisme » / « Zweisprachigkeit » sont pourtant les termes en circulation, utilisés par les institutions cantonales et éducatives (modèles d'enseignement dits bilingues, formations bilingues, etc.), aussi je continuerai de l'utiliser par commodité à ce stade du travail mais j'y reviendrai.

Il existe une grande variété de modèles d'enseignement dit bilingue⁵³. Si les variantes les plus communes en Suisse sont l'immersion partielle et l'immersion réciproque⁵⁴, l'une comme l'autre doivent de nos jours encore faire face à de nombreuses représentations négatives concernant le bilinguisme. Cinquante ans de littérature scientifique et de recherches sur les enseignements immersifs ont pourtant permis de démontrer bien des idées reçues : l'enseignement bilingue n'est pas réservé aux bons élèves, ni ne surmène les élèves (qui ne sont d'ailleurs pas des cobayes), on peut très bien apprendre à lire et à écrire en parallèle dans deux ou plusieurs systèmes linguistiques, l'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas au détriment de la langue première, enfin, bien entendu, le bilinguisme parfait n'existe pas. On a du mal à le croire aujourd'hui tant la vision du bilinguisme a évolué (et a même été complètement inversée dans certains cas) et tant l'instrumentalisation politique des formations bilingues est forte : le bilinguisme a longtemps été perçu comme une pathologie :

⁵² Grosjean, 1989.

⁵³ Brohy & Gajo, 2008.

⁵⁴ Buser, 2020 ; Jenny, 2023.

On associait autrefois systématiquement le bilinguisme avec toute une série de problèmes au niveau non seulement du langage, mais aussi de l'intelligence, des mœurs et du caractère, les bilingues seraient en fait des bilingoïdes⁵⁵.

Bien qu'il soit monnaie courante de faire à présent du bilinguisme un objet de convoitise, il reste tout de même des traces encore visibles de cet héritage historique, comme nous allons le voir dans plusieurs témoignages. Le bilinguisme peut être considéré comme un danger de germanisation ; cette peur était déjà répertoriée en Suisse dans les travaux des années 1950⁵⁶. Selon une conception alarmiste et puriste de la langue, toute part concédée à l'allemand est une part en moins pour le français.

Les langues sont des instruments de pouvoir et, face au foisonnement des situations linguistiques individuelles, les ressentis divergent. S'« il y a des bilingues heureux ! », les témoignages malheureux de « bilinguisme nocif »⁵⁷ ou de « plurilinguisme fardeau »⁵⁸ ne manquent pas. En fonction de leur légitimité symbolique ou effective, les langues peuvent même être des instruments d'inclusion/exclusion⁵⁹ et tous les bi/plurilinguismes ne se valent pas sur le « marché des langues »⁶⁰.

Vincenzina Di Bartolo a par exemple montré en comparant les biographies linguistiques de familles italiennes installées en Suisse romande et en Savoie française que ce sont surtout les contextes sociolinguistiques qui ont des effets sur le rapport aux langues officielles et familiales (2021). Il y a ainsi toutes sortes d'inégalités des familles devant le bilinguisme⁶¹, à commencer par des inégalités de contexte.

⁵⁵ Brohy, 2012, p. 62.

⁵⁶ Weinreich, 1951, p. 123.

⁵⁷ Tabouret-Keller, 2011.

⁵⁸ Robin, 2015, p. 359.

⁵⁹ Duchêne, 2012.

⁶⁰ Depuis les travaux de P. Bourdieu (1980), on considère les langues en termes économiques. Considérer un « marché aux langues », c'est se débarrasser d'une vision naïve « linguistico-politiquement correcte » (Calvet, 2002, p. 91) sur la soi-disant égalité des langues. Il ne s'agit évidemment pas de valeur intrinsèque, mais de valeur véritablement marchande, pensons par exemple aux langues « bienvenues » sur un CV et à celles qui au contraire sont stigmatisantes. Les langues entre elles ont des rapports de force.

⁶¹ Varro, 1997, p. 149.

Le bilinguisme, en tant que « nouvelle idéologie dominante »⁶², est à considérer avec prudence et il s'agit de démystifier une vision parfois naïve d'un bilinguisme considéré comme exclusivement souhaitable. L'enseignement immersif n'est d'ailleurs pas souhaité par tous.tes : la peur que l'*immersion* dans une langue ne soit finalement une *submersion* de l'autre langue et vienne mettre en péril les identités minoritaires, comme cela a été étudié au Canada francophone, montre la diversité des attitudes possibles envers le bilinguisme.

La grande majorité des enfants [qui fréquentent les écoles bilingues] sont anglophones. [...] Si les anglophones – dominants – ne prennent pas de risque linguistique en s'immergeant en français, l'inverse ne semble pas toujours vrai, les francophones, immergés en anglais, risquant de perdre leur français dans l'environnement anglophone dominant. La peur des francophones d'être assimilés et intégrés à la culture anglophone dominante en s'immergeant en langue anglaise est évidemment exacerbée par la lutte économique-politique entre [les provinces]⁶³.

Parfois, les acteur.e.s minoritaires trouvent ainsi un intérêt à reproduire l'idéologie dominante⁶⁴. Les parents italophones de Maloja dans les Grisons sont linguistiquement encore plus minoritaires aux niveaux fédéral et cantonal que le français à Bern, or iels ne résistent pas du tout à l'enseignement public exclusivement bilingue (ce n'est pas un choix, l'école publique est bilingue) italien-allemand récemment mis en place dans leur village. Iels ne semblent manifester ni peur de la germanisation ni peur de la perte de leur identité italophone au travers du bilinguisme scolaire. Les parents plébiscitent au contraire ce modèle donnant accès à des opportunités économiques dans la région⁶⁵. L'italien étant langue officielle de la commune, il y a fort à parier que ce statut officiel et rassurant de la langue y joue un rôle prépondérant dans le ressenti de ces parents.

Contrairement à ce que pourrait laisser penser le statut plurilingue de la Suisse, le bi/plurilinguisme individuel n'a pas toujours eu bonne presse ni l'enseignement bilingue systématiquement le vent en poupe⁶⁶. Choisir une école bilingue pour ses enfants relève des PLF. Ce choix peut avoir trait à la

⁶² Maurer, 2011.

⁶³ Duverger, 1996, p. 83.

⁶⁴ Heller, 2002, p. 16–17.

⁶⁵ Todisco, 2013.

⁶⁶ Robin, 2024a, p. 83.

symbolique du plurilinguisme national⁶⁷ ou s'expliquer par une multiplicité complexe de facteurs.

Par le choix d'une scolarisation bilingue [...] pour le jeune enfant, plusieurs fonctions sont attribuées aux langues, plusieurs rôles sont assujettis aux enfants ainsi qu'à l'école plusieurs attentes parentales sont formulées qui ne relèvent ni des mêmes représentations ni des mêmes rapports aux normes. Les motifs sont pluriels, ressemblants ou dissemblants, en fonction de représentations différentes des langues, du bilinguisme, de soi-même et des autres, en fonction de la définition de la ou des normes légitimes et du contexte sociolinguistique individuel et sociétal⁶⁸.

Les écoles pratiquant l'enseignement immersif en Suisse, quelle que soit la formule adoptée, sont régulièrement taxées d'élitisme, et ce malgré les précautions éthiques et sociales pourtant forcément respectées dans les établissements publics. Si enrichir son répertoire linguistique de langues valorisées et légitimées, comme le sont l'allemand et le français dans le contexte suisse, est attractif, associer le projet de vouloir doter son enfant de compétences valorisées ne correspond en soi à aucune définition de l'élitisme.

On reproche en outre à l'enseignement bilingue de provoquer des difficultés d'apprentissage (dyslexie, légasthénie, etc.) qui prennent leurs origines ailleurs. Ce n'est pas l'enseignement bilingue qui les crée, mais il en est souvent le révélateur ou plutôt les révèle plus rapidement qu'une scolarité en une seule langue. La détection précoce rend la prise en charge elle aussi précoce et représente ainsi un bénéfice.

Nous n'avons jamais pu obtenir de preuve sérieuse que les échecs, au demeurant moins fréquents dans ces classes que dans les classes monolingues, étaient dus à la présence des deux langues dans la classe. [...] L'enseignement bilingue ne règle pas les difficultés scolaires, notamment à l'écrit, et un « mauvais élève » ne devient pas « bon élève », mais il dispose de deux langues de communication et d'apprentissages potentiels ultérieurs au lieu d'une⁶⁹.

⁶⁷ S. Roy parle de « participate in the ideal of bilingualism of their country » dans le cas des écoles bilingues au Canada (Roy, 2001, p. 549).

⁶⁸ Adam, 2020, p. 232.

⁶⁹ Duverger, 2009, p. 73–75.

S'il ne règle pas les problèmes d'échec scolaire, il est prouvé que l'enseignement bilingue ne les amplifie pas non plus et que rien ne le destine prioritairement aux meilleurs élèves. La prétendue surcharge n'est pas plus fondée. Il n'y a, de fait, aucune contre-indication scientifiquement prouvée à ce type d'enseignement, l'habitus résistant à la nouveauté⁷⁰ ou aux discours scientifiques.

Il semble par ailleurs incontournable de distinguer le bilinguisme individuel du bilinguisme institutionnel. La boutade est connue⁷¹, si la Suisse est plurilinguiste, les Suisses ne le sont pas forcément. Ainsi, un cursus de formation dit bilingue ne s'adresse pas forcément exclusivement à un public de bilingues ; de même, un cursus bilingue ne rendra pas forcément bilingues tous.tes les participant.es. Il faut distinguer le bilinguisme en tant que moyen et le bilinguisme en tant qu'objectif de l'enseignement bilingue. Ce dernier, sous couvert de démocratisation de l'accès au plus grand nombre, oublie souvent de valoriser les ressources « déjà là » : les bilinguismes préexistants aux formations bilingues. Il n'est pas rare d'entendre dire que les bilingues n'ont pas besoin d'enseignement bilingue « puisqu'ils sont déjà bilingues » (*dixit*), comme si la seule mission de la scolarité était d'acquérir une langue. L'absurdité de ce type de raisonnement (à ce compte-là, les Alémaniques n'iraient pas à l'école en allemand puisqu'ils sont déjà alémaniques, ni les Romand.e.s à l'école en français puisqu'ils parlent déjà français) cache un raisonnement néolibéral : le bilinguisme est pensé en tant qu'objectif final, à construire, et non comme point de départ possible, excluant dans sa conception les élèves bilingues de l'enseignement bilingue dont iels auraient besoin, justement parce qu'ils sont locuteurs de ces langues. Les travaux de Phyllis Dalley ont démontré que, pour avoir un répertoire linguistique riche et varié dans leur langue seconde, les élèves bilingues ont justement besoin d'interactions dans cette langue et qu'à ce titre une scolarisation, même partielle, dans cette langue est recommandable⁷². Le danger que la langue minoritaire « remains silent and miseducated »⁷³ est renforcé par l'absence de scolarité dans cette langue. La communication interpersonnelle ne relève en effet pas

⁷⁰ Baillauquès, 2001, p. 48.

⁷¹ Référence à Schultheis, 1995.

⁷² Dalley, 2008, p. 291.

⁷³ « reste silencieuse et inéduquée » (Garcia & Wei, 2014, p. 68).

des mêmes compétences en langue que les compétences en contexte formel – académique – professionnel⁷⁴.

Si l'entreprise de vouloir créer du bilinguisme peut sembler louable, elle doit ainsi être systématiquement accompagnée d'une réflexion sur la véritable finalité (pour quoi faire ?) de ce bilinguisme et ne doit jamais oublier de valoriser le bilinguisme *déjà là* ou *une fois là*.

Un reproche fréquemment formulé à l'encontre des cursus bilingues est qu'ils n'abordent que de manière lacunaire chacune des deux langues « un peu de tout, mais rien de bien ». Cette peur d'une maîtrise imparfaite des langues est liée à une conception extrêmement répandue qui juge du bilinguisme au crible de normes monolingues. Or évaluer le bilingue à l'aune de normes monolingues est tout aussi contre-productif que coupable et ne peut avoir d'autre résultat que de provoquer une image déficitaire du bilinguisme⁷⁵ (qui renforcera le fameux héritage historique évoqué ci-avant). La réflexion est orientée plutôt sur l'objet : que souhaite-t-on évaluer, avec quels instruments et dans quel(s) but(s) ? Prendre le monolinguisme comme modèle de base est en soi une vision biaisée. La majorité des habitant.e.s de notre planète étant plurilingues, d'un point de vue purement numérique c'est le monolinguisme qui est l'exception.

Il convient, d'une part, de se départir des idées dangereuses de langue pure. Rappelons qu'une langue figée est une langue morte⁷⁶. Une langue n'est vivante que dans ses usages multiples et son évolution est, au contraire, un signe de bonne santé⁷⁷. Cette vision est tout aussi fausse que fantasmée puisqu'il existe chez les monolingues toute une palette de locuteur.e.s, plus ou moins éloquent.e.s, dont la syntaxe est plus ou moins correcte, dont le vocabulaire est plus ou moins riche, etc. Face à ces questionnements, l'on convoquera d'autre part la célèbre métaphore de la course de haies⁷⁸, qui n'est ni du sprint ni du saut en hauteur (bien qu'impliquant des aspects liés

⁷⁴ Le jargon scientifique utilise les termes de « Basic interpersonal communication skills » (BICS) et de « Cognitive academic language proficiency » (CALP).

⁷⁵ En ce sens, les résultats de l'étude comparative de B. Grob sur les compétences en expression écrite et orale en allemand entre des élèves de l'école bilingue de Rome et des élèves de Saint-Gall ne surprendront personne.

⁷⁶ Walter, 1988.

⁷⁷ On pense au récent manifeste des Linguistes atterrées (2023).

⁷⁸ Grosjean, 2015.

à ces deux disciplines) mais qui représente bel et bien une discipline en soi. Il convient dès lors de définir les modalités d'évaluation des compétences bilingues (qui ne sont ni celles de l'un, ni celles de l'autre, ni la somme des deux), c'est-à-dire des modalités forcément originales et propres aux profils bilingues. Avec « l'habitus de résistance à la nouveauté »⁷⁹ et aux discours scientifiques, c'est le type de message qui a le plus de mal à passer. Les pratiques linguistiques du *code switching*, *code mixing*, *translanguaging*, etc., qui accompagnent le bilinguisme doivent être non seulement réhabilitées mais surtout valorisées, elles sont souhaitables et révélatrices de processus bilingue à l'œuvre, tout autant que de la créativité linguistique des individus.

De même, une conception de l'identité essentialisante est caduque : on n'est pas « moitié-moitié » (même si l'expression prend toute sa saveur en contexte suisse où « moitié-moitié » désigne aussi la recette de la fondue au fromage composée pour moitié de vacherin et moitié de gruyère). Personne n'est « un.e demi.e-Alémanique » ni « un.e demi.e-francophone ». On peut être Alémanique et francophone à la fois, créant alors une identité particulière. Les identités, comme les langues, sont complexes, multiples, évolutives et se superposent : l'une ne vient pas prendre la place de l'autre.

Une peur courante au sujet de l'enseignement bilingue est qu'une partie du temps scolaire dédié à une langue soit autant de temps scolaire en moins pour l'autre langue. On répondra ainsi que ni les langues ni les identités ne sont morcelables. En revanche, on sait qu'un léger retard est possible (mais n'est pas une fatalité non plus) au début du développement de l'expression orale et que les élèves scolarisés en deux langues, quel que soit le modèle choisi, communiquent mieux : iels développent davantage d'empathie et de plus nombreuses stratégies de communication, notamment en situation de malentendu⁸⁰.

De plus, les travaux de Pierre Escudé ont prouvé qu'avec moitié moins de temps en classe d'exposition à une langue, les élèves pouvaient même obtenir de meilleurs résultats dans cette langue que ceux scolarisés exclusivement dans la langue en question, si tant est que la didactique mise en place est adaptée au bi/plurilinguisme des élèves⁸¹. Personne ne prétend que

⁷⁹ Baillauquès, 2001, p. 48.

⁸⁰ Gampe, 2018.

⁸¹ Escudé, 2022.

l'enseignement bilingue rend les élèves meilleur.e.s dans leurs langues que les monolingues, ni même que la masse critique du temps d'exposition n'a pas son importance. En l'occurrence, la question est didactique : il ne s'agit pas tant de quantité (nombre d'heures d'enseignement des langues) que de qualité (manière d'enseigner les langues).

1.2 Bern : Éléments de sociolinguistique

Français, langue officielle

Il me semble incontournable pour la suite de cet ouvrage de mentionner, même très rapidement, quelques éléments clés du contexte sociolinguistique. La Suisse est une « mosaïque linguistique »⁸² extrêmement complexe. Depuis 1848, il y a égalité de droit sur le plan fédéral entre les trois langues officielles : allemand, français, italien. Si le rhétoromanche, parlé par environ 60 000 personnes, a acquis en 1939 le statut de quatrième « langue nationale », il n'est toutefois langue officielle que dans le canton des Grisons (à la différence des langues officielles dont le statut a une portée nationale et internationale)⁸³. Mises à part les très rares communes bilingues, la Suisse fonctionne localement selon un modèle de juxtaposition de fonctionnements monolingues.

Entre « langues officielles » et « langues nationales », « plurilinguisme constitutionnel » et « principe de territorialité » (qui définit qu'une langue est officielle là où elle est majoritaire⁸⁴), le statut accordé aux langues induit des rapports ambigus entre les différentes « communautés linguistiques »⁸⁵ suisses. La dissymétrie démographique entre les communautés est également importante : les Alémaniques représentent plus de deux tiers de la population, les francophones moins de 20 % et les italophones environ 5 %⁸⁶. Si ce déséquilibre est un paramètre important dans l'étude des rapports entre

⁸² Windisch, 2007.

⁸³ Le romanche a été accepté comme langue nationale par votation populaire en 1938. Il est langue nationale et semi-officielle, car aussi utilisé, quoique dans une faible mesure, dans l'Administration fédérale.

⁸⁴ Gohard-Radenkovic, 2007.

⁸⁵ Le terme de « communauté linguistique » est issu de la Constitution de 1999 qui le définit comme : « population ou groupe d'individus partageant de fait la même langue ».

⁸⁶ Chiffres arrondis. Les pourcentages restants correspondent à diverses langues de la migration.

les communautés linguistiques, le choix de la terminologie pour nommer les langues entre elles l'est tout autant. Dans les programmes scolaires par exemple (et ce, quelle que soit la région linguistique), on désigne officiellement les autres langues que celle localement officielle « langue étrangère », et ce, aussi bien pour l'anglais (qui est littéralement une langue étrangère) que pour une langue par ailleurs nationale ou officielle. Ceci n'est pas une fatalité mais bien un choix ; dans d'autres pays bi/plurilingues, on use d'autres vocables dans les programmes scolaires (ex : « langue seconde » au Canada ou en Belgique). Ainsi le français a-t-il localement le statut de langue « étrangère » dans les espaces alémaniques, même dans les cantons bilingues ou même là où son enseignement est obligatoire à l'école (ce qui n'est pas le cas de tous les espaces alémaniques). Une même langue peut ainsi avoir un statut différent (officielle, nationale, étrangère) selon la localité et selon le niveau responsable du domaine (fédéral, cantonal, communal). La langue première des 4,6 % de francophones vivant en Suisse alémanique⁸⁷ est ainsi, localement, désignée langue étrangère.

La ville de Bern est capitale fédérale de la confédération plurilingue et capitale du canton bilingue de Berne⁸⁸. Les Alémaniques représentent environ 85 % de la population cantonale et les francophones moins de 10 %⁸⁹. Située à une trentaine de kilomètres de l'espace francophone, la ville et ses services publics sont exclusivement germanophones. La proportion de francophones se situant largement en deçà des 30 % nécessaires à un bilinguisme communal⁹⁰, le développement d'un bilinguisme au niveau des institutions communales n'a jamais été envisagé⁹¹.

La Suisse alémanique est par ailleurs caractérisée dans son ensemble par une diglossie (les Alémaniques sont de fait plurilingues⁹²) entre allemand

⁸⁷ Lüdi & Werlen, 2005, p. 29.

⁸⁸ Werlen, 2000.

⁸⁹ Chiffres 2014 de l'Office Fédéral de la Statistique. Lors de la sortie du canton de Berne prévue en 2026 du district de Moutier et de ses 20 000 francophones pour rejoindre le canton francophone du Jura, ces chiffres seront sans doute revus à la baisse. Il est néanmoins probable que la ville, bilingue depuis 1996, de Biel/Bienne du canton de Berne gagnera en francophonie à cette occasion (*Der Bund*, 17 mars 2024).

⁹⁰ Il ne s'agit pas d'une règle écrite, plutôt d'un usage.

⁹¹ Robin, 2021c, p. 272.

⁹² N. Furrer parle de « vertikaler Bilingualismus » ou bilinguisme vertical entre allemand et suisse-allemand (2006, p. 322).

standard et dialectes alémaniques dont la plupart sont inter-compréhensibles. Les Alémaniques de Bern parlent *Bärndüütsch* (allemand de Bern), dont il existe des subdivisions par quartier⁹³. La distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est claire : « L'Allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio ou dans les milieux professionnels, recourent généralement à un parler » (Widmer, 2004, p. 11). Les choses ont quelque peu évolué ces vingt dernières années et de nombreux contextes professionnels sont néanmoins passés officiellement à l'allemand standard (les milieux éducatifs par exemple). En revanche, pour ce qui est des contextes informels, il est clair que les Alémaniques ne parlent jamais allemand standard entre eux/elles, à l'exception de situations très formelles ou du respect d'une règle de politesse tacite mais bien établie : l'allemand standard est de rigueur dans le cas où l'un.e des interlocuteur.ice.s ne comprendrait pas le suisse-allemand. Bien que véhiculaire, omniprésent et porteur de valeurs identitaires et territoriales revendiquées, le *Bärndüütsch* n'a aucun statut officiel. L'allemand y est la seule langue officielle.

Si les germanophones ne sont pas tous.tes des « Alémaniques » (ex. : les nombreux.ses Allemand.e.s qui travaillent dans le domaine médical ou universitaire), tous.tes les francophones ne sont pas non plus « romand.e.s ». Il convient désormais de faire la distinction et de choisir sciemment la terminologie. Le projet PLF s'est intéressé aux familles résidant en ville de Bern et ayant « le français » comme point commun, quelle(s) que soi(en)t l(es) origine(s) sociale(s), géographique(s), nationale(s) ou les variétés de la langue en utilisation.

Français, langue étrangère

Au niveau communal, les Alémaniques représentent 81 % de la population de Bern et les francophones entre 3 % ou 7 % selon que l'on considère ou non les bilingues (suisse-allemand + français).

Lorsque j'ai pris contact début 2016 pour la première fois avec l'Office de la statistique de la ville de Bern⁹⁴ afin de connaître le nombre exact de francophones/bilingues qui y résident, le résultat fourni était surprenant : moins de 3 %, loin derrière l'anglais (6 %) et d'autres langues de la migration.

⁹³ Widmer, 2004, p. 51.

⁹⁴ <<https://www.bern.ch/themen/stadt-recht-und-politik/bern-in-zahlen>>.

Cela était cohérent avec les statistiques présentées en 2005⁹⁵. On sait, certes, que de nombreux.ses francophones présent.e.s en journée en ville de Bern pour le travail ou les achats n'y résident pas forcément mais cela ne correspondait pas du tout à mon ressenti subjectif ni aux évolutions présumées de la « nature » des francophones en présence dans la ville, à savoir, de nombreux.ses francophones d'origine étrangère et de nombreux bilingues. En fait, ces chiffres correspondent aux personnes ne déclarant que le français dans la section langue « maternelle » (*Muttersprache*, au singulier). Si l'on considère toutes les raisons potentielles qui peuvent freiner la déclaration de son bi/plurilinguisme⁹⁶, on comprend la difficulté de répertorier correctement les locuteur.ice.s. À moins de vouloir revendiquer volontairement son bi/plurilinguisme en indiquant plusieurs langues là où une seule est exigée, impossible de répertorier ainsi les bi/plurilingues. Je sais d'expérience que même lorsqu'il est possible d'indiquer plusieurs langues, tout le monde ne le fait pas forcément⁹⁷, mais lorsque la possibilité n'est ni explicitement offerte ni recherchée, il va de soi que cette information est impossible à trouver.

J'ai depuis régulièrement demandé à cet office de me fournir des statistiques qui incluent un possible pluriel dans cette section langue⁹⁸, c'est-à-dire des statistiques incluant les bi/plurilinguismes avec le français. Les résultats obtenus sont notables : avec près de 7 %⁹⁹ de francophones bilingues autodéclaré.e.s, le français est la première langue étrangère en ville de Bern. Si dans les statistiques de 2005 le français était présenté comme le fait de la présence romande, il est aujourd'hui autant le fait des migrations intranationales qu'internationales (*ibid*).

La question des « lieux » d'une langue est centrale dans un pays linguistiquement organisé autour du principe de territorialité. Or le français est

⁹⁵ Gächter, 2005.

⁹⁶ Cf. le fait de se sentir légitime à s'autodésigner bilingue – voir le chapitre précédent.

⁹⁷ Mon mari plurilingue, par exemple, n'indique jamais son italien maternel (littéralement) dans les formulaires, l'allemand étant devenu la langue avec laquelle il est clairement le plus à l'aise et étant de toute façon l'unique langue des autorités communales, il s'agirait d'une complication inutile dans le cadre d'échanges purement administratifs.

⁹⁸ Changer un simple paramètre dans des statistiques peut donner une tout autre vision (Blanchet, 2014).

⁹⁹ Pour la suite de l'ouvrage, les références statistiques sont celles fournies en octobre 2023.

désormais bien établi sur les lieux de vie de la population locale comme, par exemple, sur les aires de jeux pour enfants. Selon les statistiques produites en mai 2022 par cet office, il y a ainsi des quartiers de la ville plus ou moins francophones. Le centre-ville historique arrive en tête avec 26,5 % de résident.e.s francophones, mais peu de familles, le quartier de la Länggasse, où résident en revanche de nombreuses familles, arrive en seconde position avec 15 %, de résident.e.s francophones.

Bien que langue étrangère, le français est lié à l'histoire de la ville de Bern. À l'occasion des 100 ans du *Courrier de Berne*, le périodique est revenu en 2023 sur un siècle de présence romande en ville de Bern. Plus loin encore, on peut penser aux réfugié.e.s huguenots (17^e siècle) ou à l'occupation bernoise pendant deux siècles (du 16^e au 18^e) du pays de Vaud. À la même époque, l'une des caractéristiques des patricien.nes bernois.es était d'ailleurs leur « dévouement » envers le français : « *die "Hingabe" an die französische Kultur und Sprache* » (Furrer, 2006, p. 320). Bien que cette tradition n'ait plus aujourd'hui qu'un statut historique, le français a été langue de prestige et de distinction¹⁰⁰ pour les patricien.ne.s de la ville. Même si la Cour de France et le bon usage les ont davantage influencé.e.s à l'époque que la proximité avec la Suisse romande, la ville a toujours connu la présence du français, dont on trouve d'ailleurs des traces dans le dialecte bernois¹⁰¹.

Depuis que la ville est la capitale de la Confédération et jusque dans les années 1990, les fonctionnaires fédéraux et cantonaux avaient l'obligation de résider à Bern¹⁰², y créant une population permanente de fonctionnaires romand.e.s¹⁰³ ; Bern jouissant du statut symbolique de « plateforme d'échanges »¹⁰⁴. Depuis la levée partielle¹⁰⁵ de cette obligation, et la mobilité pendulaire entre les régions ayant par ailleurs augmenté, les nouveaux.elles employé.e.s francophones des administrations peuvent désormais résider en Suisse romande toute proche. Certain.e.s ancien.ne.s fonctionnaires

¹⁰⁰ Bourdieu, 1979b.

¹⁰¹ Schwander, 1991 ; Siebenhaar & Stäheli, 2000.

¹⁰² Lüdi & Py, 1995.

¹⁰³ Kristol, 2023.

¹⁰⁴ Lüdi, 1997.

¹⁰⁵ Il y a encore quelques exceptions.

romand.e.s, bien enraciné.e.s ou ayant fondé leur famille à Bern, sont resté.e.s même après la retraite¹⁰⁶.

Français, langue minoritaire

Le terme « minorité » est piégeux, il peut désigner plusieurs types de situations qui ne sont pas toujours liées au numérique¹⁰⁷. Malgré ses statuts de langue nationale, voire internationale, le statut « minoritaire » du français à Bern est, en revanche, indiscutable. Démographiquement, le français est même triplement minoritaire :

- au niveau fédéral : langue officielle mais minoritaire (moins de 20 %)
- au niveau cantonal : langue officielle mais minoritaire (moins de 10 %)
- au niveau communal : langue étrangère et minoritaire (3 % à 7 %)

Quant à savoir si le français est « minorisé », ce qui est un processus, un choix¹⁰⁸, on peut se pencher sur plusieurs éléments, dont la visibilité. L'invisibilisation est un processus classique de minorisation, et à Bern où aucun service communal n'est offert en français, il n'y a pas de signalisation (à la gare ou aux arrêts de transports en commun par exemple) et donc pas de visibilité réelle du français.

En revanche, il y a une vie sociale et culturelle bien visible en français, au travers de nombreux réseaux :

- école cantonale de langue française (ECLF) et sa crèche bilingue *Les gardénias*
- école française internationale de Berne (EFIB) qui héberge également une crèche bilingue
- émission francophone hebdomadaire sur Radio Bern *Carnotzet Voltaire*
- programmation théâtrale *Nouvelle scène*
- troupe amateur *Aarethéâtre*
- conférences de l'*Université des aînés de langue française de Berne* (UNAB)
- concerts *Jeudis francophones* au 5^e étage
- association romande et francophone de Berne et environs (ARB) et ses clubs (photoclub, randonnée et ski, etc.)

¹⁰⁶ Werlé, 2023a.

¹⁰⁷ Spolsky, 2006, p. 113.

¹⁰⁸ Matthey & Fibbi, 2010, p. 2.

- périodique *Courrier de Berne* de l'ARB
- événements de l'Alliance française de Berne
- événements des librairies Libromania et Payot
- Kolumn *bärnoise* du magazine en ligne *Hauptstadt*
- association *Cocoriki* et son groupe de rencontre, ses clubs de lecture pour enfants LILEMOI et LATULU, ses cours certifiés FLAM¹⁰⁹ et ses offres LCO
- association *Ciné-Débat-Rencontres*
- association *Berne Accueil*
- sociétés de plusieurs cantons romands
- paroisse catholique de langue française de Berne et environs
- église française réformée de Berne
- église africaine *Les vignes de Berne*
- cercle d'études et traductions *Sous la loupe*
- etc.

Il est à noter que ces groupes d'intérêt sont francophones, non pas qu'ils excluent les pratiques du bilinguisme mais plutôt dans le sens où ils viennent s'ajouter aux offres bernoises en allemand. Ils ne correspondent pas à leur pendant en français, ils sont indépendants des offres en allemand. Les offres culturelles, sportives, etc., classiques que l'on trouve à Bern sont en allemand (pas de club sportif pour proposer aux enfants en âge de scolarisation ou aux adolescent.e.s d'entraînement hebdomadaire en mode bilingue par exemple). Les unes et les autres se développent en parallèle.

Ces réseaux francophones n'émanent d'ailleurs pas d'une volonté politique mais sont souvent gérés par des bénévoles, des indépendant.e.s ou des groupes privés, qui, en revanche, peuvent prétendre à un soutien du canton. Les institutions cantonales bernoises étant bilingues, elles soutiennent la promotion du bilinguisme et peuvent soutenir financièrement des initiatives ou réseaux en français en ville de Bern. Ainsi, si le français est minoritaire en ville de Bern, on ne peut pas dire qu'il soit pour autant minorisé.

Il en va tout autrement des institutions et fonctionnements institutionnels dépendant du canton de Berne. Le bilinguisme allemand-français y est

¹⁰⁹ Le dispositif FLAM (français langue maternelle) (<<https://www.associations-flam.fr/le-dispositif>>) est chapeauté par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

respecté, soigné et même parfois récompensé (ex. : prix du baromètre du bilinguisme décerné par le Forum du bilinguisme). Il existe en outre des groupes d'intérêt au niveau cantonal pour la langue française et le bilinguisme (ex. : BERNbilingue).

Français, langue de la migration

On a par ailleurs longtemps parlé de « langue d'origine » pour nommer cette langue que l'on cherche à transmettre avec des PLF. Cette terminologie essentialisante est aujourd'hui largement remise en question, en particulier pour les enfants nés dans la société d'accueil ou de couples bi/nationaux ou bi/plurilingues pour lesquels elle ne constitue absolument pas une langue « d'origine ». Sur un axe paradigmatique qui va de la langue « étrangère » à son contraire, on peut imaginer toute une série de qualificatifs. Le terme désormais en usage parmi les scientifiques est « langue d'héritage »¹¹⁰.

S'intéresser aux PLF, c'est articuler la transmission de(s) langue(s) avec un contexte de migration familiale, or dans le cadre de ce projet il n'y a pas toujours eu « migration », en tout cas elle n'a pas toujours été vécue directement par les parents interrogé.e.s. Cela s'explique d'une part parce que plusieurs parents qui transmettent le français sont eux-mêmes bilingues et que la migration peut avoir eu lieu à la génération précédente ou même encore antérieurement.

D'autre part, le « déplacement » de locuteur.e.s n'est pas toujours considéré comme *migration*, à laquelle sont plus volontiers associés des enjeux de statut légal, économique ou d'intégration sociale. On n'associe pas forcément les francophones à la *migration* ni le français aux *langues de la migration*. Lorsque l'on traite des enjeux de transmission familiale d'une langue minoritaire mais prestigieuse, il s'opère un subtil glissement sémantique entre, d'une part, des situations familiales communément dites « de migration » et accompagnées de leurs sous-entendus de déplacements subis, violents et socialement déclassants et, d'autre part, celles qualifiées « de mobilité », sous-entendant de déplacements choisis, organisés et valorisants. La présence de familles francophones en ville de Bern étant aujourd'hui autant le fait de migrations intranationales¹¹¹ qu'internationales, le français est langue de la migration.

¹¹⁰ Zingg, 2023.

¹¹¹ À l'intérieur du pays, en l'occurrence entre les régions linguistiques suisses.

Que les *mobilités* intranationales ne soient pas considérées comme *migration* interroge mais s'explique (si l'on prend par exemple la définition d'« être né.e à l'étranger »¹¹²). Que les *mobilités* internationales ne soient pas des *migrations* lorsqu'elles sont prestigieuses (opportunité professionnelle par exemple), relève en revanche d'une définition à géométrie variable. Les mobilités intranationales ne sont souvent ni pensées ni anticipées par les institutions en termes de déplacements. Il y a de la part des autorités confusion entre « être » étranger.e et « parler » une langue au statut local de langue étrangère. Plusieurs témoignages recueillis dans le cadre du projet reviendront sur cet impensé.

L'association d'une langue à ces catégories (migration/mobilité) n'est d'ailleurs jamais définitive et peut varier en fonction des contextes économiques et politiques, comme le montre le cas de l'italien, longtemps dévalorisant et associé exclusivement à la migration des travailleur.e.s (et rarement à la mobilité intranationale), devenu de nos jours une langue désirable et valorisante.

Français, langue de prestige

Si « la situation [d'une langue] dans le pays d'accueil pose les questions de sa légitimité, de son statut et de sa visibilité »¹¹³, un élément tout à fait original du contexte de Bern pour un projet portant sur les PLF est que la langue minoritaire soit par ailleurs une langue considérée comme prestigieuse¹¹⁴. Dans la littérature scientifique, le français est plus souvent la langue majoritaire du contexte d'accueil vis-à-vis de laquelle se positionnent les familles de langue(s) minoritaire(s). Il y a peu de modèles où le français est la langue minoritaire, objet de PLF.

Le cas des études portant sur le Canada anglophone (où la survie du français passe par le bilinguisme¹¹⁵) se présente autrement : le français et l'anglais sont deux langues très prestigieuses mais dont l'une est dominante dans cette région du globe en plus d'être la langue « hypercentrale » selon le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet¹¹⁶. Que ce soit en Acadie¹¹⁷ en général, ou dans le cas particulier de la ville officiellement bilingue (mais dominée par

¹¹² C'est la définition pratiquée par l'Office fédéral de la statistique.

¹¹³ Alvir, 2018, p. 32.

¹¹⁴ Robin, 2021c, p. 272.

¹¹⁵ Roy, 2001.

¹¹⁶ Calvet, 1999.

¹¹⁷ Boudreau, 2016.

l'anglais) de Moncton¹¹⁸, les processus identitaires et de légitimation qui passent par des PLF ne sont pas basés sur le même contexte qu'à Bern :

Il s'opère en Suisse alémanique un renversement de relation de pouvoir entre ces deux langues : dès que l'on quitte la Suisse alémanique, le français devient à l'échelle internationale majoritaire par rapport à l'allemand. La langue minoritaire est ainsi à une autre échelle une langue prestigieuse et même plus répandue que la langue dominante¹¹⁹.

Pour une langue étrangère, elle jouit tout de même d'un statut particulièrement privilégié et il n'y a pas que la démographie hors des frontières suisses qui joue en sa faveur. Son passé glorieux auprès des patricien.ne.s de la ville, son statut officiel aux niveaux cantonal et national, les avantages qu'elle présente en termes d'employabilité, son statut de première langue étrangère obligatoire enseignée à l'école et même son statut de discipline de sélection scolaire (avec l'allemand et les mathématiques), en font une langue au statut privilégié à Bern. Loin de constituer une « langue de la dévalorisation sociale »¹²⁰ comme c'est souvent le cas des langues minoritaires, elle est plutôt associée au raffinement et l'on sait l'importance du statut des langues et de leur prestige social pour le succès du bilinguisme des enfants¹²¹ : « les pratiques langagières semblent largement conditionnées par les statuts relatifs des langues dans ces pays »¹²². Le statut relativement prestigieux du français à Bern différencie ce projet portant sur les PLF de ceux documentés dans la littérature scientifique : la langue à transmettre est « langue de qualité »¹²³, désirable et représentant une valeur ajoutée.

Offres scolaires

Le fédéralisme déléguant une grande autonomie aux cantons, l'organisation et les communes s'occupent de l'organisation des écoles publiques. Le système scolaire suisse a été en partie harmonisé (onze années de scolarité obligatoire pour tous.tes par exemple) selon l'Accord intercantonal sur l'harmonisation

¹¹⁸ Duchêne & Heller, 2013.

¹¹⁹ Robin, 2021c, p. 272.

¹²⁰ Lefrançois, 2018, p. 185.

¹²¹ Geiger-Jaillet, 2005, p. 27.

¹²² Varro, 1997, p. 148.

¹²³ Auger, 2023.

de la scolarité obligatoire (HarmoS) de 2007 et des plans d'études communs à différents cantons¹²⁴ d'un même espace linguistique ont été développés : le Plan d'études romand (PER) pour la Suisse romande est entré en vigueur dans le canton de Berne en 2011 et le *Lehrplan 21* pour la Suisse alémanique est entré en vigueur en 2018 dans le canton de Berne¹²⁵.

Située en périphérie dans le quartier de Wittigkofen, l'École Cantonale de Langue Française (ECLF) a été créée en 1944 à l'initiative de la communauté romande pour les enfants de fonctionnaires dans le but de « conserver leur identité culturelle »¹²⁶. École publique et gratuite, elle accueille également les enfants du personnel des organisations internationales et propose, conformément au plan d'études romand (PER), une scolarité en français. En tant qu'école « cantonale », son statut est toutefois unique : elle ne dépend pas de l'administration scolaire communale *Schulamt* BSS comme les autres écoles publiques de la ville. Il existe en outre une école francophone privée et payante : l'École Française Internationale de Bern (EFIB) conventionnée par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) et homologuée par le ministère de l'Éducation nationale française. L'EFIB propose depuis 2021 un enseignement bilingue à parité horaire au niveau de la maternelle (3 à 5 ans) suivant le modèle franco-allemand chapeauté par l'inspection de l'Éducation nationale¹²⁷. Ni l'une ni l'autre de ces deux écoles ne sont gérées par l'administration scolaire publique communale de Bern *Schulamt* BSS qui s'occupe de la quarantaine d'écoles publiques alémaniques de scolarité obligatoire (jusqu'à l'âge de 16 ans) de la ville offrant une scolarité exclusivement en allemand, à une exception près.

¹²⁴ Il s'agit d'un véritable changement de paradigme pour la Suisse, chaque canton avait son propre plan d'études auparavant.

¹²⁵ Chaque canton est responsable de sa mise en œuvre et les années d'entrée en vigueur varient d'un canton à l'autre.

¹²⁶ <<https://eclf.ch/historique/>>.

¹²⁷ <[https://www.efib.ch/etablissement/maternelle-bilingue/#:~:text=La%20maternelle%20bilingue%20%C3%A0%20l'EFIB%20\(3%20%C3%A0%205%20ans\)&text=Depuis%202021%2C%20l'ensemble%20de,un%20enseignement%20de%20l'anglais](https://www.efib.ch/etablissement/maternelle-bilingue/#:~:text=La%20maternelle%20bilingue%20%C3%A0%20l'EFIB%20(3%20%C3%A0%205%20ans)&text=Depuis%202021%2C%20l'ensemble%20de,un%20enseignement%20de%20l'anglais.)>.

Répondant à l'origine à une demande de parents¹²⁸, le canton de Berne et le Schulamt de la ville dotent Bern en 2018 de sa première offre bilingue allemand-français publique : les « Classes bilingues de la ville de Berne » (Clabi). Le concept étant original, il mérite que l'on s'y arrête un instant. L'offre centralisée met chaque année 12 places (une demi-classe) de jardin d'enfant bilingue à disposition pour environ 2000 élèves qui entrent en scolarité. Le concept propose la parité horaire entre les deux langues et les deux plans d'études *Lehrplan 21* (LP21) et *Plan d'Étude Romand* (PER) pour l'intégralité de la scolarité obligatoire KG – 9.Klasse / 1H à 11H. Quelle(s) que soi(ent) la(es) langue(s) première(s) des élèves, l'allemand et le français y sont didactiquement traités comme L1. Le modèle s'apparente en outre à une forme d'immersion réciproque en cela qu'il y a parmi les élèves des francophones, des Alémaniques, des plurilingues. Chaque classe est encadrée par deux enseignant.e.s selon le principe « une personne, une langue ». L'enseignant.e francophone/bilingue est responsable de la moitié horaire des enseignements en français pour certaines disciplines, dont le français, selon le PER et ses manuels ; l'enseignant.e alémanique/bilingue est responsable de la moitié horaire des enseignements en allemand pour les autres disciplines, dont l'allemand, selon le LP21. Les évaluations de compétences en fin de cycle sont celles prévues par le plan d'étude de chaque discipline. Les deux langues ne représentent pas pour autant deux blocs monolingues juxtaposés, Clabi proposant au contraire un modèle dynamique invitant au contact entre les langues, notamment via des heures de team-teaching où les deux enseignant.e.s sont présent.e.s et les deux langues représenté.e.s. La Direction de l'Instruction Publique du canton a accordé au modèle le statut

¹²⁸ Robin, 2019b. En l'occurrence, moi-même et mon époux. Notre proposition de 2015 a été bien accueillie de la part des autorités scolaires avec lesquelles nous sommes entré.e.s très tôt en dialogue. L'élaboration d'un concept et surtout son implémentation ont, en revanche, été longues et il s'est avéré que l'offre ne serait pas sur pied à temps pour nos enfants. Mon mari s'est alors retiré du groupe de travail. Pour ma part, j'y suis restée en changeant de casquette : non plus en tant que « parent intéressée » mais en tant que professionnelle. J'ai ainsi pu obtenir en toute transparence éthique un mandat de didacticienne de 2018 à 2022 de la part de la PHBern pour contribuer à élaborer le concept Clabi et accompagner les enseignant.e.s dans sa mise en pratique (Robin, 2020). Le modèle présente bien entendu ses limites (chaque modèle didactique est un parti pris) et, en ce sens, les réflexions et les ajustements permanents avec les acteur.e.s du projet ont été passionnants.

d'expérience pédagogique depuis 2018. Les demandes d'inscriptions dépassant de loin les places à disposition, elles confirment l'intérêt des parents, tous groupes linguistiques confondus. Une sélection drastique (facteur de frustration et de distinction sociale aléatoire¹²⁹) est ainsi opérée chaque année selon les critères d'appartenance linguistique de l'élève (déclarée par les parents), de mixité de genre, de représentation des différents quartiers de la ville, de respect des fratries, etc.

Il est à noter qu'au moment où cet ouvrage est sous presse, le *Schulamt* vient d'annoncer la fin de l'expérience pédagogique et des *Clabi* en général pour 2026, soulevant de vives réactions (voir la note ajoutée à ce propos en conclusion). Le présent ouvrage se référant aux années du projet de recherche (2019–2023), il n'y est pas question de la polémique autour de cette annonce.

Les classes *Clabi* sont à double degré. Le concept prévoit de commencer *Clabi* dès l'école enfantine, il est en revanche possible de quitter le projet pour réintégrer une classe classique avec une seule langue de scolarisation (allemand ou français), puisque *Clabi* est compatible aussi bien avec le LP21 et le PER. Chaque volée est composée de 12 élèves. À la rentrée scolaire 2024–2025, la 7^e volée de 12 élèves entre en 5.Klasse/7H. La première volée d'élèves est ainsi la première chaque année à expérimenter le concept et atteindra la fin du cycle 2 (fin de l'école primaire) en 2025–2026. Une année sur deux, les volées d'élèves forment ainsi une classe entière avec la volée précédente ou suivante.

Degré scolaire ¹³⁰			Rentrée 2024–2025	Rentrée 2025–2026
École primaire	Cycle 2	6.Kl / 8 H (11–12 ans)	1 ^{re} volée	1 ^{re} volée
		5.Kl / 7 H (10–11 ans)		2 ^e volée
		4.Kl / 6 H (9–10 ans)		3 ^e volée
		3.Kl / 5 H (8–9 ans)		4 ^e volée
École enfantine	Cycle 1	2.Kl / 4 H (7–8 ans)	6 ^e volée	5 ^e volée
		1.Kl / 3 H (6–7 ans)		7 ^e volée
		KG / 2 H (5–6 ans)		8 ^e volée
		KG / 1 H (4–5 ans)		

Figure 1 : Le concept Clabi.

¹²⁹ Robin, 2018a.

¹³⁰ La terminologie est double : alémanique (KG bis 6.Klasse) et romande (1H à 8H) et l'on voit à ce détail que les chiffres ont des correspondances différentes d'une région linguistique à l'autre. L'âge est donné à titre indicatif.

Alors que d'autres directions scolaires de la ville ou d'autres communes du canton se renseignent régulièrement auprès de la PHBern sur les modalités d'offre de l'enseignement bilingue, une seule école publique le pratique actuellement en ville de Bern.

Cours de langue et culture d'origine

Bien que la terminologie soit contestée dans les milieux académiques, c'est celle de cours de « langue et culture d'origine » (LCO) / Herkunft Sprache und Kultur (HSK) qui est utilisée dans le canton de Berne pour désigner l'offre facultative et payante de cours parascolaires en langue d'origine. Ces enseignements sont coordonnés par les cantons mais dispensés et à la charge, le plus souvent, des ambassades de pays étrangers. La quantité des offres ne reflète pas forcément les statistiques démographiques des langues en présence : ainsi, une langue démographiquement très marginale peut être surreprésentée dans les offres, et inversement, une langue démographiquement importante peut être sous-représentée, voire chroniquement non représentée comme cela a parfois été le cas du français. En ce sens, l'offre LCO français à Bern a longtemps été l'enfant pauvre du bilinguisme cantonal. En 2024, l'association *Cocoriki* a repris la gestion de l'offre qui s'est d'ailleurs étoffée¹³¹.

De nombreux travaux de recherche et de didactique¹³² se sont penchés sur ces offres dont on sait, quand elles existent, qu'elles sont le plus souvent reléguées aux espaces marginaux : en dehors et en plus du temps scolaire dépendant de l'engagement plus ou moins rémunéré (et donc plus ou moins valorisé et valorisant) de parents ou de bénévoles bienveillant.e.s, dont la formation est aléatoire, allant aussi bien du diplôme de doctorat à une absence de diplôme. Ces enseignements constituent toutefois un formidable potentiel, inégalement exploité¹³³.

¹³¹ Voir les offres cantonales sur le site dédié du canton de Berne : <<https://www.hsk-kantonbern.ch/>>.

¹³² Protti, 2013 ; Gazzana Priaroggia, 2013 ; Sánchez Abchi & Lambelet, 2023 ; Alvir, De Vito, Marruncheddu, Rivieccio, Gonçalves & Veillette, 2023 ; Zingg, 2023.

¹³³ Voir à ce sujet le matériel proposé par le projet « Mehr Sprache(n) für alle » : <<https://www.phbern.ch/forschung/projekte/mehr-sprachen-fuer-alle/noch-mehr-sprachen-fuer-alle>>.

1.3 Considérations méthodologiques

Si la question du devoir d'engagement du chercheur envers son terrain dépasse largement [mon] domaine, elle ramène néanmoins aux nécessaires réflexions concernant l'articulation entre une posture scientifique, appuyée par une conception du champ, et un cadre méthodologique mis en place au contact du terrain¹³⁴.

Le projet qualitatif est une recherche-action-formation (RAF)¹³⁵. Son cadre méthodologique est basé sur une approche dite « compréhensive », en co-construction avec les personnes interrogées, les « acteur.e.s » (les parents) ayant une capacité d'interaction avec leur environnement. « Qu'on le veuille ou non, [nous nous situons] dans l'action sociale qu'est l'exercice de la recherche¹³⁶. » L'approche compréhensive considère l'imbrication des différentes dimensions sociales « micro-, méso- et macro-sociales »¹³⁷, à savoir :

- les politiques linguistiques et éducatives suisses¹³⁸ (macrosocial) ;
- les réseaux et dispositifs de formation bernois (mésocial) ;
- les familles francophones (microsocial).

Trois types de « corpus » (les données) sont recueillis à l'occasion de deux rencontres au minimum avec les acteur.e.s¹³⁹. Les deux rencontres, d'environ 45 minutes chacune, peuvent avoir lieu aussi bien dans un espace formel (institution, lieu de travail) qu'informel (à domicile, dans un café, un parc, etc.),

¹³⁴ Robin, 2024b.

¹³⁵ Charlier, 2005 ; Bassil-Grappe & Abdul Reda, 2012 ; Clerc & Richerme-Manchet, 2016 ; Robin, 2019.

¹³⁶ Heller, 2002, p. 18.

¹³⁷ Bertaux, 1997, p. 8.

¹³⁸ C'est-à-dire les interventions humaines, programmées et planifiées sur la/les langue(s) par une autorité politique.

¹³⁹ La situation sanitaire exceptionnelle des années 2020 et 2021 a naturellement été peu propice aux rencontres physiques, aussi certains entretiens ont-ils été menés à distance. Toutefois, grâce aux compétences digitales de la plupart des parents rencontré.e.s à cette époque, le projet a relativement peu souffert de la pandémie et a pu profiter de l'étalement sur quatre ans de certaines tâches pour respecter le calendrier initialement prévu et terminer dans les temps.

en journée ou bien en soirée. Plusieurs membres de la famille peuvent être présent.e.s ou seulement un parent. Les deux rencontres peuvent se suivre de quelques jours ou être plus espacées dans le temps. Dans la mesure du possible, l'anonymat est visé.

Recueil lors d'une première rencontre :

- une « fiche de données biographiques » (un formulaire) ;
- une « carte de langue(s) et de mobilité(s) »¹⁴⁰ (un dessin).

Recueil lors d'une deuxième rencontre :

- un « entretien semi-directif en autoconfrontation » (une interview).

Il est important que le recueil de l'entretien intervienne en dernier lieu puisque celui-ci sert à mettre les parents en autoconfrontation avec les deux corpus précédemment recueillis. Cette autoconfrontation a une fonction à la fois de contrôle des premières interprétations post première rencontre et une fonction d'approfondissement. En cohérence avec l'approche compréhensive, les analyses se co-construisent¹⁴¹ dans l'interaction avec les acteur.e.s pour mettre en lumière des « catégories conceptualisantes »¹⁴² (les rubriques du chapitre 3). Le temps entre les deux rencontres a une fonction de déclencheur. Non seulement la chercheuse étudie les corpus recueillis pour se préparer à l'entretien mais les acteur.e.s eux.elles-mêmes se préparent. Iels expriment très souvent le fait d'avoir réfléchi ou de s'être souvenu.e.s de quelque chose depuis la première rencontre et ont commencé à tracer les grandes lignes de leur récit.

L'entretien est dit en partie directif en cela qu'une liste de questions ou thèmes à aborder est préétablie et va structurer la rencontre, il ne l'est que de manière partielle (semi-directif) puisque l'acteur.e. est libre de raconter, de formuler, d'explorer très longuement ou au contraire de survoler certains

¹⁴⁰ Robin, 2014a.

¹⁴¹ Dans un esprit de « dynamique dialogique entre les corpus » (Robin, 2014a).

¹⁴² Paillé & Mucchielli, 2012.

aspects et de les aborder dans l'ordre voulu. Les thèmes communs à tous les entretiens du projet sont :

- récit de l'installation (le cas échéant) en Suisse alémanique à Bern ;
- les langues dans la vie quotidienne du parent : propre famille, travail, socialisation, etc. ;
- les langues dans le couple ;
- les langues avec les enfants ;
- le choix de scolarisation pour les enfants.

Il s'agit bien entendu d'une trame indicative, chaque rencontre étant unique, se situant dans un contexte d'entretien particulier et étant appliquée de manière flexible. L'autre partie des thèmes à aborder est individuelle à chaque acteur.e, les questions émergeant d'une première analyse la fiche et de la carte déjà recueillies.

L'autoconfrontation avec les corpus recueillis est une aide pour l'entretien, la carte notamment est un outil méthodologique précieux. Les acteur.e.s n'hésitent pas à pointer du doigt un élément sur la carte pour préciser leur propos, voire même la modifient en cours d'entretien pour ajouter ou corriger un détail. C'est cette fonction-là qui est recherchée avec la carte, raison pour laquelle la consigne est très ouverte « Les langues dans votre famille » et les compétences individuelles en dessin ont peu d'importance. Quelques éléments de sémiologie sont nécessaires à la préparation de l'entretien¹⁴³ (ex. : composition générale du dessin, centre/périphérie, dynamique, couleurs, etc.), bien que ce soit la carte comme support (et non la carte pour elle-même) qui renseigne le projet. Dans des conditions de production assez similaires¹⁴⁴, les cartes obtenues sont très diverses : représentations symboliques comme la carte de Françoise ci-dessous, représentations géographiques, etc.

¹⁴³ Rose, 2001.

¹⁴⁴ Papier, feutres, crayons sont mis à disposition.

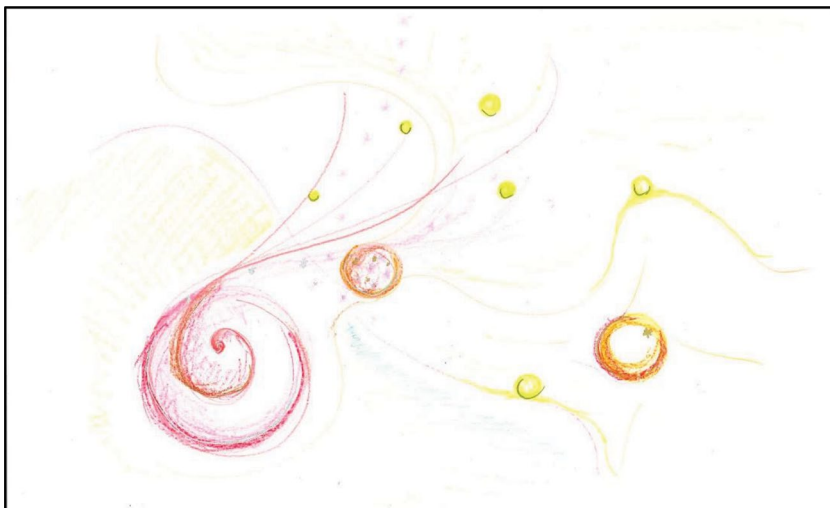


Figure 2 : Carte de Françoise.

Les analogies les plus classiques sont celles « du végétal, du chemin, etc. »¹⁴⁵ et, en ce sens, la carte de Françoise est particulièrement originale : code couleur des langues (le français en rouge), la composition (positions satellitaires), la dynamique, les analogies choisies, etc. L'enjeu dans ce projet n'est toutefois pas d'analyser ou d'interpréter les cartes. Elles n'ont d'intérêt que ce que les acteur.e.s en disent lors de l'entretien¹⁴⁶.

Les acteur.e.s sont invariablement surpris.e.s de cette invitation au dessin lors de la première rencontre mais se prêtent de bonne grâce au jeu et y prennent généralement plaisir. Seuls deux parents se sont montré.e.s réticent.e.s à dessiner leur carte, arguant dans les deux cas de piètres compétences artistiques ; argument tout à fait classique mais qui, la plupart du temps, s'accompagne d'autodérision (comme dans le cas de Bernard ci-après) et n'entrave pas la réalisation de la carte :

Je dessine toujours la même chose et c'est la seule chose que je sais dessiner. À l'école j'ai toujours eu un zéro en dessin, évidemment.

Bernard

¹⁴⁵ Clivaz, 2023.

¹⁴⁶ Dans cet ouvrage, les cartes sont le plus souvent utilisées comme support visuel aux extraits d'entretien.

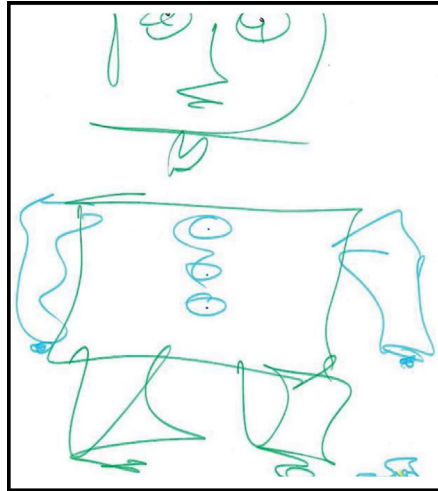


Figure 3 : Carte de Bernard.

Les deux parents en question, en revanche, se sont montré.e.s sceptiques envers le sérieux d'un projet exigeant ce type de corpus et ont jugé l'activité infantilisante.

Un projet de quatre années permet de revoir les acteur.e.s rencontré.e.s en tout début de projet quelques années plus tard pour passer en revue les évolutions récentes des PLF et la situation linguistique familiale. Dans ce cas, seul l'entretien est renouvelé, la carte et la fiche préalablement recueillies sont de nouveau mobilisées en autoconfrontation.

Bien que postulant la complexité¹⁴⁷ des identités et des répertoires linguistiques individuels, les parents sont réduit.e.s par commodité au moment de leur sélection à l'étiquette simpliste « parent francophone »¹⁴⁸. Il s'agit de personnes qui habitent en ville de Bern et s'expriment en français¹⁴⁹ avec leur(s) enfant(s) en âge de scolarisation. La participation volontaire (non rétribuée) au projet d'une quinzaine de parents au minimum est nécessaire à couvrir différentes catégories :

¹⁴⁷ Morin, 2005.

¹⁴⁸ La suite montrera que le cadre méthodologique leur a permis de s'autodéfinir différemment.

¹⁴⁹ Sans définition de norme ni de variation de la langue, dans un premier temps, bien que répondre à l'invitation du projet implique déjà de se sentir légitime à s'autodésigner « francophone ».

- des Suisses (romand.e.s) et des étranger.e.s ;
- des couples linguistiquement mixtes¹⁵⁰ (français-allemand) et exclusivement francophones ;
- des personnes installées à Bern depuis peu et de longue date ;
- des parents ayant choisi le français, l'allemand et la formule bilingue comme langue(s) de scolarisation ;
- des personnes actives et non actives au sein des réseaux d'intérêts francophones.

Les PLF touchant à des domaines (migration, identité, parentalité, etc.) qui dépassent de loin mon propre champ d'investigation, deux collaboratrices issues de disciplines complémentaires complètent l'équipe de recherche de 2019 à 2023. Toutes les trois plurilingues fonctionnelles mais de langue première différente (respectivement français, allemand et albanais), nationalité première différente (respectivement française, suisse et albanaise), nous sommes issues de trois disciplines différentes (respectivement didactique-sociolinguistique, anthropologie sociale et sociologie).

L'intérêt que les acteurs [d'une autre discipline] trouvent à ma recherche m'oblige à sortir des seuls enjeux tels que ma discipline m'amène à les concevoir. Des problématiques nouvelles émergent de notre rencontre qui ne sont ni celles de ma discipline ni celles que ma recherche inspire à mes collègues et étudiants. Elles sont une ouverture pour nous tous¹⁵¹.

Nous travaillons en étroite collaboration à toutes les phases du projet : phase exploratoire, développement des instruments, recueil des corpus, analyses, interprétations, diffusion, etc., chacune éclairant le projet du point de vue de son domaine et de ses propres épistémologies. Stratégiquement, cette collaboration a en outre multiplié les possibilités de diffusion du projet en lui offrant accès :

- aux espaces scientifiques à la fois germanophones et francophones ;
- aux espaces scientifiques à la fois des sciences sociales et de la didactique-sociolinguistique.

¹⁵⁰ Dans la littérature canadienne (Dalley & Saint-Onge, 2008, par exemple) j'ai souvent rencontré le terme de « couple exogame », qui me semble plus vaste, mais surtout plus connoté (par rapport à quel centre ?) que « mixte », aussi « linguistiquement mixte » me semble plus adapté.

¹⁵¹ Delalande, 2009, p. 108.

Que l'équipe soit plurilingue, plurinationale et pluridisciplinaire s'est révélé être une caractéristique remarquable du projet. Nous avons dû négocier constamment nos pratiques linguistiques et méthodologiques, ce qui a été largement documenté¹⁵², notamment en ce qui concerne la langue des entretiens (interroger au sujet de leur francophonie en français des francophones lorsque l'on ne l'est pas soi-même, mener des entretiens dans plusieurs langues à la fois, transcrire les entretiens menés en suisse-allemand, etc.). Il n'est pas nécessaire pour les besoins de cet ouvrage d'entrer dans des considérations méthodologiques trop détaillées mais il reste important de souligner que les pratiques réflexives développées entre les chercheuses participent de la contextualisation du projet et de ce qui a ensuite été mis en lumière. Les quelques pages suivantes proposent ainsi une petite parenthèse en revenant sur deux anecdotes représentatives de ce travail qui a lieu dans les coulisses de la recherche.

Pouvoir jouer sur le statut francophone ou non francophone de la chercheuse constitue un paramètre particulièrement intéressant pour le contact avec les acteur.e.s.

L'identité perçue de l'enquêteur influence certainement les réponses : on ne répond pas forcément de la même manière à un enquêteur allemand, français ou suisse (et il faudrait aussi ajouter la question du genre...). On peut imaginer qu'une enquêtrice française provoque plus de réflexes d'insécurité qu'une enquêtrice suisse [...]. De tels biais pourraient être mis en évidence dans des situations quasi expérimentales ou l'identité de l'enquêteur ou de l'enquêtrice devient une variable¹⁵³.

Si, pour ma part, je me trouve en tant que chercheuse et mère francophone résidant en ville de Bern en tension permanente entre « engagement et distanciation »¹⁵⁴ envers le terrain, est-ce véritablement si exceptionnel ? Les deux autres chercheuses seraient-elles plus objectives ? Après tout, et comme le souligne Jamila Guiza, mon identité de Française est déjà une forme de « discours venant sur-imprimer » les discours (2006).

¹⁵² Robin, 2019a ; Robin, 2021c ; et Zingg & Robin, 2025, en ce qui concerne les publications méthodologiques.

¹⁵³ Matthey & Heyder, 2018, p. 530.

¹⁵⁴ Selon la formule de N. Elias (1983). En sciences sociales, on parle de la position « émique » et/ou « étique » du chercheur ou de la chercheuse par rapport à son objet d'étude. Les termes désignent ce qui est vécu de l'intérieur « emic » et ce qui est observé de l'extérieur « etic » (Pike, 1954) et sont ici francisés. Si « assurer la double posture est loin d'être facile » (Kohn, 2001, p. 21), la position du « praticien-chercheur » qui occupe une double posture à la fois « émique et étique » est aujourd'hui courante (De Lavergne, 2007).

La première anecdote reprend ainsi des éléments d’une conférence donnée en 2023 à l’ Université de Bonn¹⁵⁵. Le tableau ci-dessous prend comme critères caractéristiques du projet PLF la langue première (L1 français ou non), l’origine géographique de la personne (Bern ou non), la situation de parentalité (ou non) et la présence d’une langue familiale minoritaire à transmettre (ou non) pour montrer l’impossibilité de répondre à cette question telle qu’elle est formulée. Considérant que la francophone est étrangère (Française) et que l’Alémanique est du canton de Berne, toutes deux sont parties prenantes du terrain : l’une doit interroger son rapport à la transmission du français, l’autre sa propre société. Sur l’axe paradigmatique du proche et du lointain¹⁵⁶, c’est paradoxalement en s’éloignant que l’on se rapproche et, à ce titre, on pourrait tout aussi bien argumenter le contraire : le regard étique de la Française sur les enjeux sociolinguistiques bernois est tout aussi nécessaire que celui de l’Alémanique sur la minorité francophone en ville de Bern. La distribution des postures soi-disant étique et émique peut ainsi être inversée.

	chercheuse 1: francophone	chercheuse 2: germanophone	chercheuse 3: albanophone
L1			
nationalité(s)	-	suisse-allemande BE	-
parentalité	parent d’enfants	parent d’adulte	-
transmission langue(s)	PLF	-	PLF

Figure 4 : Qui est émique ?¹⁵⁷

Si la posture de la troisième chercheuse pourrait passer pour étique, sa biographie personnelle, en revanche, fait complètement écho à de nombreuses problématiques abordées par le projet (mobilités familiales, transmission familiale de langue minoritaire, etc.). Pour résumer : une équipe de recherche est forcément composite, ancrée dans un contexte, et chaque élément se situe sur un continuum, en tension dynamique entre les deux pôles.

¹⁵⁵ « Revendiquer une posture dans et sur la subjectivité », intervention dans le cadre d’un cours Master de méthodologie de la recherche, avril 2023.

¹⁵⁶ Simmel, 1999.

¹⁵⁷ Robin, 2024b.

Appartenir au champ, que l'on veut décrire fait certes difficulté, mais, inversement, analyser un champ auquel on n'appartient pas entraîne des difficultés symétriques [...]. Personne ne règle de compte avec quiconque, parce que l'auteur est lui-même observateur et observé¹⁵⁸.

La seconde anecdote est la suivante : en 2020, nous avons mené conjointement l'entretien d'un couple linguistiquement mixte (père romand et mère alémanique). Dans un premier temps, seul le père (acteur principal en tant que francophone) avait été sélectionné pour le projet. Toutefois, à titre exploratoire, nous avons décidé d'aller à deux, la chercheuse alémanique et moi-même, pour nous entretenir avec le couple. La question de la gestion des langues dans nos pratiques de recherche est ici au centre de la préparation de cet entretien. Le tableau ci-dessous reprend les réflexions que nous nous sommes faites en amont concernant ce quatuor inédit. En fonction de la manière dont la constellation pouvait être perçue, différentes dynamiques plus ou moins souhaitables étaient à prévoir :

Représentation de la constellation	Dynamiques possibles non souhaitables
2 francophones 2 germanophones	2 discussions monolingues parallèles sans interaction l'une avec l'autre
3 femmes / mères 1 homme	Exclusion de l'acteur principal
3 suisses 1 française	Exclusion de la sociolinguiste francophones
3 personnes parents de jeunes enfants francophones de Berne 1 personne parent d'une jeune adulte alémanique de Bienne	Exclusion de l'anthropologue sociale alémanique

Figure 5 : Questionnements préalables.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Porcher, 1987, p. 74.

¹⁵⁹ Robin, 2021c, p. 280.

Évidemment, l'entretien ne s'est déroulé selon aucun de ces scénarios. En théorie nous le savions, en pratique, nous sommes pourtant tombées dans le piège. Les étiquettes « francophones », « Alémaniques », « homme », « femme », « Suisse », « étranger.e.s », etc., se sont avérées vaines. Essentialiser est une impasse. On le voit, cette collaboration avec une anthropologue sociale et une sociologue a nettement orienté le regard que nous avons porté sur les pratiques de recherche autant que les analyses que nous avons faites de notre terrain. C'était le but.

Les Parents Rencontré.e.s

Plusieurs parents ont été contacté.e.s directement ou personnellement en fonction des critères de recherche du projet. D'autres se sont manifesté.e.s en réponse aux annonces qu'ont accepté de faire passer l'ECLF, l'EFIB, l'association *Cocoriki*, l'église française de Berne, l'église africaine, le service scolaire *Schulamt* BSS et les services sociaux de la ville de Bern.

Dans la plupart des cas, la facilité des rencontres et l'envie des parents de participer au projet ont été remarquables malgré la crise sanitaire. Ces parents ont pris un plaisir non dissimulé à livrer leur témoignage, le tout dans une ambiance généralement très détendue. Iels s'étaient déjà beaucoup questionné.e.s au sujet des modalités de transmission des langues familiales en devenant parent et ont apprécié de partager leurs réflexions. Nous n'avons rencontré aucun.e parent déclarant ne pas désirer transmettre le français ou n'avoir jamais réfléchi à la question de la transmission du français. Bien au contraire, nos interrogations leur semblaient très familières. Les PLF sont conscientisées, voire surconscientisées. Si certain.e.s sont serein.e.s, « *Moi, je me fais pas trop de soucis au niveau des langues, on verra comment ça va se passer* », d'autres réglementent de manière plus stricte.

L'entretien a parfois constitué un moment fort, faisant remonter des émotions (larmes, prises de conscience, colère, etc.) et relatant parfois des épisodes de vie dramatiques (perte d'un enfant, guerre, etc.). Véritable acte performatif, la réalisation de la carte a souvent permis de se préparer mentalement à

la phase d'entretien et l'autoconfrontation a fonctionné comme base pour l'entretien comme l'indiquent les petites phrases entendues : « *Was mir aber bewusster geworden ist durch die Zeichnung...* »¹⁶⁰, « *C'est drôle, j'ai jamais réfléchi à ça avant, mais c'est vrai que...* ».

Une personne, à qui je proposais, au hasard d'une rencontre fortuite, de participer au projet s'est tellement sentie investie par la question qu'elle a parlé dès cette première et unique rencontre non préparée pendant près de deux heures sans qu'il ait été besoin d'intervenir ou de lui poser la moindre question, sans avoir même préalablement dessiné de carte. D'elle-même, cette personne a sorti une photo de famille en guise de support de discussion (remplissant ainsi la même fonction que la carte) et tous les thèmes communs qu'il est normalement prévu de traiter à l'occasion d'un deuxième entretien ont été livrés, comme si ces contenus avaient longtemps attendu cette occasion, comme s'il y avait urgence ou libération à partager une histoire familiale. D'autres fois, ce sont les enfants qui sont spontanément intervenu.e.s et ont participé au projet, etc. Il y a ainsi eu d'extraordinaires moments de rencontre dans le cadre de ce projet.

Toutes les personnes rencontré.e.s ou évoqué.e.s lors des rencontres (parent, partenaire, enfants, etc.) portent ci-après des prénoms fictifs mais tentant de respecter autant que possible les origines linguistiques ou les particularités du prénom authentique. L'âge indiqué dans le tableau ci-dessous est celui du moment de l'entretien, ou du premier entretien lorsqu'il y en a eu plusieurs. Le tableau répertorie, dans l'ordre alphabétique des prénoms, les 19 parents francophones rencontré.e.s¹⁶¹ et leur famille.

¹⁶⁰ « *Ce dont j'ai pris encore plus conscience en réalisant le dessin...* ».

¹⁶¹ Le cas de Guillaume et Mathilde est le seul où les deux parents sont francophones et ont répondu conjointement à l'appel lancé. Ils ont conjointement participé à l'entretien. Les deux sont acteur.e principal.e bien que la famille apparaisse sur une même ligne.

	Âge	Partenaire	Nombre et noms des enfants	
Bernard	63	Agnes	3	Jules (38), Frédérique (35), Antoine (30)
Claire	41	Sebastian	3	Lucie (9), Victoria (7), Alexis (4)
Elsa	39	Andres	2	Nerea (8), Denis (5)
Éric	40	Laura	2	Maëlle (6), Astrid (4)
Ernesto	63	Juliana	4	Cesar (35), Anita (29), Elias (27), Artur (20)
Faustine	47	Christian	4	Lucien (18), Eliane (16), Anne (13), Clémentine (8)
Françoise	40	Valentin	3	Aditi (16), Noe (7), Alia (5)
Hanna	39	Simon	2	Yuri (5), Ella (2)
Jessica	35	Clément	3	Ines (6), Louise (4), Margot (1)
Kenza	44	Christoph	3	Nolan (14), Naima (9), Nina (5)
Linda	42	Radan	1	Lionel (7)
Lisa	39	Yvo	2	Adèle (10), Max (8)
Marion	32	Patrizio	2	Gina (4), Eva (1)
Guillaume et Mathilde	45 40	-	2	Rose (6), Marine (4)
Romane	46	Federico	1	Emma (6)
Sabine	39	Markus	3	Bastien (7), Octave (5), Samantha (2)
Sarah	36	Albert	1	Clarisse (2)
Valérie	42		2	Kenzo (11), Benjamin (7)

Figure 6 : Les parents rencontr.e.s et leur famille.

À première vue, nous avons affaire à des modèles de famille assez classiques : couples hétérosexuels, avec un père, une mère et un ou plusieurs enfants. À y regarder de plus près, il y a tout de même une certaine diversité : certains couples sont mariés, d'autres pas ; certains parents, pourtant mariés, ne vivent pas ensemble (adresses différentes) ; certains parents sont divorcé.e.s, plusieurs familles sont dites recomposées en cela que des enfants issu.e.s d'unions précédentes vivent avec le couple ; enfin, Valérie élève seule ses deux enfants.

Bien plus que « francophones »

Dans le tableau suivant, les francophones sont indiqué.e.s sur fond vert. La première colonne permet de distinguer les couples où les deux parents sont francophones des couples linguistiquement mixtes. Pour chaque parent et partenaire, il est indiqué (le cas échéant) les autres langues premières (L1) de la personne. Le tableau donne ainsi à voir toutes les langues présentes dans le quotidien de chacune des familles. La présence du suisse-allemand et de l'allemand, langue officielle et localement dominante, est indiquée sur fond gris.

L1(s) du parent francophone		2 parents francophones	L1(s) autre parent		Autres langues quotidien familial
Bernard		x	suisse-allemand		
Claire	suisse-allemand	x	anglais		mandarin, tchèque, polonais
			allemand		
Elsa	suisse-allemand		espagnol		basque
	hongrois				
Éric			suisse-allemand		
			anglais		
Ernesto	lingala ¹⁶² , portugais kinkongo ¹⁶³		portugais kinkongo		italien
Faustine	suisse-allemand		suisse-allemand		
Françoise			suisse-allemand		gujarati ¹⁶⁴ , anglais
Hanna	allemand		suisse-allemand		espagnol
	suisse-allemand				
Jessica	suédois	x			
Kenza	arabe		allemand		
Linda	kinyarwanda ¹⁶⁵		suisse-allemand		
			serbe		
Lisa			italien		
Marion	suisse-allemand		italien		
Guillaume et Mathilde		x			
Romane			italien		allemand
Sabine			suisse-allemand		
Sarah			suisse-allemand		allemand
Valérie	mina ¹⁶⁶	-	-		anglais

Figure 7 : Les langues dans le quotidien familial.

¹⁶² Langue d’Afrique centrale, environ 9 millions de locuteur.e.s (Malherbe, 2007, p. 305).

¹⁶³ Langue d’Afrique centrale, environ 6 millions de locuteur.e.s (Malherbe, 2007, p. 305).

¹⁶⁴ Langue d’Asie du Sud, environ 30 millions de locuteur.e.s (Malherbe, 2007, p. 210).

¹⁶⁵ Langue d’Afrique centrale, environ 15 millions de locuteur.e.s (Malherbe, 2007, p. 305).

¹⁶⁶ Variante de l’ewe, langue du Golfe de Guinée, environ 2,7 millions de locuteur.e.s (Malherbe, 2007, p. 311–312).

Quelques remarques au sujet de ce tableau :

- dans la majorité des cas, seul.e un.e des deux parents est francophone ;
- plus de la moitié des parents sont en couple linguistiquement mixte avec un.e partenaire suisse-alémanique ;
- dans la moitié des cas rencontrés, le parent francophone a elle/lui-même grandi avec plusieurs langues (avec le suisse-allemand dans près d'un tiers des cas) ;
- il y a très peu de cas où la langue dominante locale n'est pas présente dans le quotidien familial.

Ce tableau met surtout en lumière le plurilinguisme des individus. Sélectionné.e.s pour leur « francophonie », les parents se sont révéle.e.s être bien plus que cela, dépassant et enrichissant les étiquettes initiales.

D'ailleurs, l'étiquette de l'autre parent, « non francophone », est tout autant critiquable. Dans la plupart des cas, cet autre parent est non seulement francophile, mais possède de plus d'excellentes connaissances du français qu'il pratique volontiers au quotidien dans le cercle familial (discussions, lectures, etc.). Cet autre parent est alors un soutien à la transmission du français pour lequel iel s'engage parfois tout autant que le parent dit.e francophone. C'est d'ailleurs Christoph (L1 allemand), et non Kenza, qui a répondu à l'annonce pour participer au projet et Yvo (L1 italien) s'est tout autant engagé dans l'entretien que Lisa.

Dans la plupart des cas, les deux parents transmettent du français. Dans les cas de Claire (carte ci-dessous), Faustine et Hanna, elles-mêmes bilingues avec le suisse-allemand et en couple de surcroît avec un partenaire suisse-allemand, le défi de transmettre le français ne se présente pas de la même manière que chez Guillaume et Mathilde qui sont tous.tes deux francophones. De plus, il y a dans certaines familles plusieurs langues minoritaires à transmettre comme chez Elsa (l'espagnol du père des enfants), Romane (l'italien), Claire (le mandarin), etc., cas pour lesquels le français n'est pas la seule préoccupation des PLF face à la langue dominante officielle.

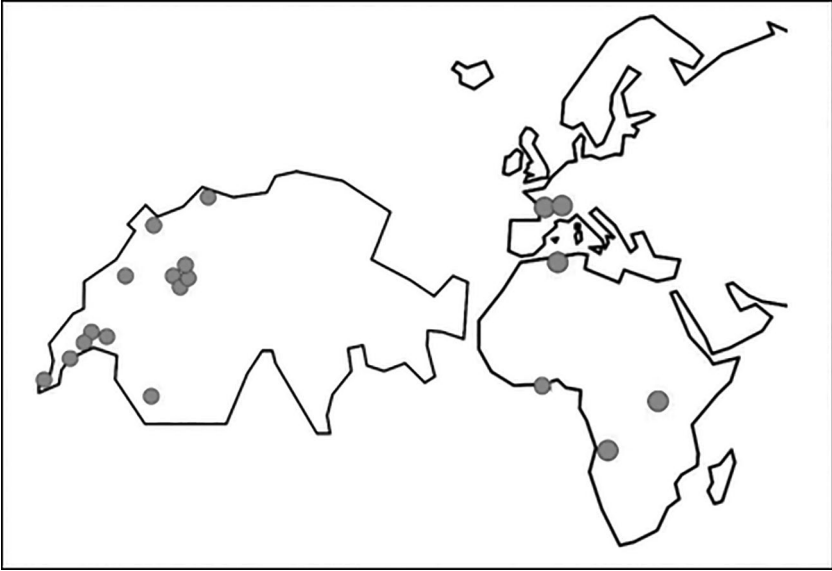


Figure 9 : Cartographie des origines géographiques déclarées.

Quelques remarques au sujet de cette cartographie :

- 12 parents ont déclaré avoir grandi en Suisse
 - 5 personnes en Suisse alémanique : 4 à Bern et 1 dans le canton BS
 - 7 en Suisse romande : 4 VD, 1 NE, 1 JU, 1 VS, 1 GE
- 6 parents ont déclaré avoir grandi dans un autre pays
 - 2 personnes en France
 - 4 personnes sur le continent africain : Burundi, Angola, Algérie, Togo

Selon cette carte, plusieurs parents n'ont pas eux-mêmes fait l'expérience de la mobilité et sont originaires de Bern (parents bilingues avec le dialecte bernois par exemple). La mobilité depuis un espace francophone a, dans ces cas, été vécue par les générations antérieures, leurs parents par exemple¹⁶⁸.

¹⁶⁸ On voit très bien dans ces cas où la mobilité a été vécue par un grand-parent seulement et où déjà les deux parents sont bernois à quel point le concept de « langue d'origine » ne fait aucun sens pour les enfants en question et combien celui de « langue d'héritage » lui est préférable (voir chapitre précédent).

Il peut ainsi y avoir PLF sans mobilité des parents. C'est le cas de Faustine qui a grandi avec les PLF de ses propres parents, qui avaient déjà à cœur de transmettre le français. Il y a ainsi plusieurs niveaux de PLF qui s'imbriquent.

Cette représentation géographique classique fournit des indications indispensables mais elle reste réductrice. Elle nécessite d'être nuancée sous peine d'être grossièrement simpliste et figée alors que la question des origines linguistiques est, au contraire, très complexe et dynamique dans la plupart des cas rencontrés : les parcours de vie sont, en effet, rarement linéaires. N'indiquer qu'un seul lieu (un seul point vert par personne) où avoir passé son enfance présente le même travers que la question de « la » langue première au singulier (voir chapitre précédent).

Dans les cas où il y a eu mobilité, il y a parfois eu de multiples lieux de vie intermédiaires, francophones ou non. La cartographie, même accompagnée de flèches et autres symboles ne rendrait, par exemple, pas compte des années que Claire a passées en Asie ni du fait que son mari a grandi à Hong Kong. Il s'agit dans la plupart des cas de mobilités choisies, valorisantes et célébrées qui se superposent, créant un véritable « capital de mobilité »¹⁶⁹. Yvo a suivi le gymnase¹⁷⁰ en italien au Tessin, puis a effectué une année en Allemagne, une année en Angleterre, un stage à Paris, etc. Comme d'autres, il a développé un véritable « habitus mobilitaire »¹⁷¹.

J'ai fait les études en Allemagne pendant un semestre. Pour élargir, j'ai fait du tourisme universitaire : six mois à Bordeaux, un an et demi à Hambourg et j'ai continué à Bâle. Simon, lui, il a fait sa thèse en anglais. [...] Il est devenu français aussi. On a tous les deux adopté la nationalité de l'autre.

Hanna

C'est au cours d'un « voyage » en Allemagne que Sarah rencontre son compagnon avant leur « retour » en Suisse où iels donneront naissance à Clarisse, vers qui convergent, au centre, toutes les flèches de sa carte :

¹⁶⁹ S'inspirant des concepts de capital culturel et social (Bourdieu, 1979a) et de la sociologie de l'étranger (Simmel, 1999), E. Murphy-Lejeune met au jour le « capital de mobilité » en 2001.

¹⁷⁰ Niveau secondaire 2, l'équivalent du « lycée » en France.

¹⁷¹ Gohard-Radenkovic, 2006 ; Robin, 2018b.

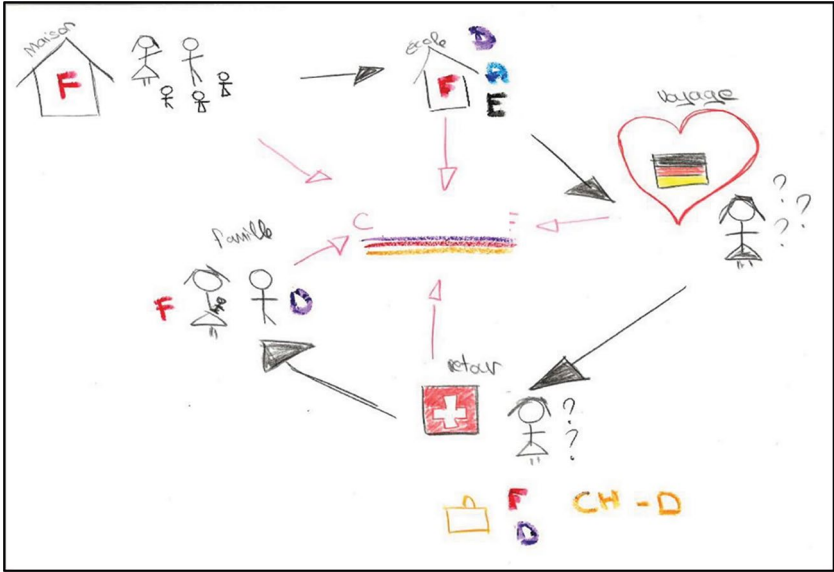


Figure 10 : Carte de Sarah.

Le flou entre « migration » et « mobilité » (voir chapitre précédent) ne prépare pas les autorités à anticiper la présence de personnes de nationalité suisse ayant besoin de traduction.

La dame était étonnée que Maxime et Adèle étaient nés à Bern. Elle pensait qu'ils étaient nés ailleurs. En fait, elle pensait qu'on était des expats. Ou qu'on était des immigrés [...] mais qu'on n'était pas de Bern.

Yvo

Parce qu'ils ont déclaré le français comme langue familiale, Lisa et Yvo (dont le niveau d'allemand est par ailleurs excellent) ont reçu de l'institution scolaire une invitation à une soirée d'explication en français et s'y sont rendus. Or cette soirée était pensée pour des « étranger.e.s ». Il y a de la part des autorités confusion entre « être » étranger.e et « parler » une langue au statut local de langue étrangère. Le bi/plurilinguisme avec les langues nationales n'est pas pensé, la migration intranationale non plus.

De plus, une telle carte ne rend pas compte des déplacements antérieurs vécus par les générations précédentes et d'où provient parfois la francophonie

familiale. C'est le cas d'Ernesto : l'Angola, qui n'est pas officiellement francophone, apparaît sur la carte ainsi que sa carte d'identité. C'est le Congo, qui n'apparaît nulle part, qui est à l'origine de sa francophonie car ce pays a été l'une des stations des migrations interafricaines de sa famille dans les années 1970. On ne voit pas non plus sur la carte que les trajectoires intergénérationnelles se font parfois écho, comme dans les cas miroirs ci-dessous :

Il y a ma grand-mère qui est bernoise aussi. On avait le suisse-allemand dans la famille, mais malheureusement, elle l'a pas transmis plus loin. C'est dommage, elle ne l'a pas transmis à mon père.

Guillaume

Ni la grand-mère de Guillaume ni le père d'Éric n'apparaissent sur les illustrations. Le père zurichois d'Éric n'a plus parlé que le français une fois installé en Suisse romande (bien avant sa naissance) et n'a pas non plus transmis sa L1 à ses enfants. L'installation en Suisse alémanique de son fils francophone redonne, une génération plus tard, une place centrale au sein de la famille à un suisse-allemand perdu.



Figure 11 : Carte de Linda.

Ce qui est toutefois frappant avec les tableaux et illustrations précédentes, ce sont les plurilinguismes individuels. Deux tiers des parents rencontrés sont

en « couples binationaux »¹⁷² ou eux/elles-mêmes détenteur.e.s de plusieurs nationalités, la palette des combinaisons possibles étant vaste (le point vert sur une zone de la carte ne correspondant pas forcément aux nationalités déclarées). Ces parents possèdent de solides « compétences plurilingues et pluriculturelles »¹⁷³, c'est-à-dire un véritable capital en langues. Pour reprendre les termes économiques proposés par P. Bourdieu puis largement développés dans les travaux de sociolinguistique¹⁷⁴ pour traiter des langues, exercer des PLF est une manière de faire fructifier le capital. Lorsque vers l'âge de 8 ans Claire se familiarise avec le tchèque de sa grand-mère paternelle, ses connaissances préalables de l'allemand et du polonais sont aussitôt réinvesties. L'apparition d'une langue supplémentaire et son intégration dans le quotidien familial sont naturalisées.

Ça a commencé un peu plus tard que la petite enfance, mais voilà qu'on a commencé à apprendre le tchèque. Ça s'est fait comme ça, en écoutant, en parlant.

Claire

Dans le cas des familles rencontrées, la question n'a souvent pas été « simplement » celle de la transmission du français en terres alémaniques, mais celle de la transmission de tout un capital en langues (au pluriel). Il s'agit de transmettre des langues familiales et de transmettre une manière d'être « normalisante » au contact de la pluralité linguistique :

*Ich weiss nun von meiner Ausbildung her, das ist ok, Mehrsprachigkeit ist ja eigentlich das Normale auf der Welt, und das Mono, also nur eine Sprache ist es nicht unbedingt*¹⁷⁵.

Elsa

À mi-chemin dans le projet, l'équipe de recherche a d'ailleurs pris le parti de s'éloigner aussi de cette idéologie qui se cache derrière ce terme « francophone »¹⁷⁶ en lui préférant celui de « plurilingue ». Sans ce passage du

¹⁷² Ossipow, 2011.

¹⁷³ Coste, Moore & Zarate, 1997.

¹⁷⁴ Bourdieu, 1980 ; Calvet, 2002 ; Heller, 2002 ; Zarate, 2004 ; etc.

¹⁷⁵ Traduction personnelle : « J'ai compris depuis ma formation que c'est ok, qu'en fait c'est le plurilinguisme qui est la norme sur cette planète et pas forcément le monolinguisme. »

¹⁷⁶ Voir la mise au point terminologique dans la partie précédente.

bilinguisme au plurilinguisme¹⁷⁷, nous serions sans doute passés à côté de ceux/celles qui ne se sentent pas appartenir au « simple » cas de l'allemand et du français.

J'étais pas sûre s'il y avait trop de langues. J'étais pas sûre si vous vouliez pas juste l'allemand et le français.

Claire

En réorientant les recherches de participant.e.s au projet autour de cette idée que le français parlé aux enfants pouvait faire partie du répertoire d'un parent sans pour autant en constituer l'unique langue, l'enjeu était de diversifier les types de parents rencontrés, un profil bien précis semblant se répéter étrangement...

Une catégorie socioprofessionnelle très bien formée

Dans nos recherches de parents à interroger, quel que soit le quartier de Bern ciblé, il a en effet été frappant de retrouver toujours une même catégorie socioprofessionnelle relativement privilégiée et assez homogène économiquement. Un projet de recherche qualitative n'a, certes, pas pour objet d'être représentatif de tous les cas de figure possibles mais avec les critères de sélection des participant.e.s énoncés au chapitre précédent, l'ambition était tout de même de voir se dégager des profils différents. Pour rappel, nous sommes passées par différents groupes d'intérêt francophones¹⁷⁸, réseaux, institutions, associations, services d'interprétariat communautaire, lieux de culte (évangélique, catholique, musulman, église dite « francophone », église dite « africaine », etc.), connaissances de connaissances, etc. Du formel à l'informel, du présentiel au digital, le résultat escompté n'était pas au rendez-vous et les parents francophones, même sous l'étiquette plurilingues, semblent pour la plupart correspondre à une catégorie socioprofessionnelle très universitaire.

C'est tous des francophones académiciens. Donc ça donne une image quand même un peu snob du français, non ? Tous ces enfants francophones ici, ils sont tous très privilégiés, au niveau aussi de l'éducation des parents.

Marion

¹⁷⁷ T. Bulot (2011) parle de la « polyphonie » de l'espace urbain.

¹⁷⁸ Voir les considérations méthodologiques dans la partie précédente.

La catégorisation des parents invite à se pencher en creux sur les parents que nous n'avons justement pas rencontré.e.s. Amandine, une mère française très déçue que sa fille n'ait pas été sélectionnée pour suivre sa scolarité à Clabi, a participé à la première rencontre mais pas à la seconde, tout comme Christian, un père ivoirien dont les enfants sont scolarisés en allemand. L'un comme l'autre ont résisté à notre persévérance et nos offres flexibles de déplacement et d'horaire pendant plusieurs années. Alors que nous leur avons plusieurs fois signifié qu'il n'y avait aucun problème à tout simplement quitter le projet et qu'aucune justification n'était nécessaire, cela n'a curieusement jamais été dit ou reconnu. Il y a également eu le cas d'une mère marocaine qui avait dans un premier temps accepté oralement de participer mais qui a ensuite dû se rétracter pour obéir à son mari (*dixit*) qui ne lui en donnait apparemment pas la permission, même si nous lui offrions à lui aussi d'assister aux rencontres.

L'étude des absent.e.s en dit autant que celle des présent.e.s sur le choix des instruments et les conditions de mise en pratique d'un projet de recherche. Malgré la diffusion (en pleine crise sanitaire, certes) des annonces du projet dans les réseaux qui leur sont dédiés, nous n'avons pas non plus rencontré de parents correspondant à ce que l'on appelle couramment les « expats », c'est-à-dire des personnes de passage (pour quelques années généralement) dans le cadre de leurs activités professionnelles au service d'un État ou d'institutions internationales. Bern étant la capitale de la Suisse, ce profil représente un nombre considérable de familles francophones ou plurilingues dont le français est une langue du répertoire. Peut-être ne se sont-ils pas senti.e.s interpellé.e.s du fait de leur condition temporaire à Bern ? Il y a tout de même fort à parier que leur catégorie socioprofessionnelle aurait renforcé encore celle que nous avons déjà rencontrée.

La question s'est posée de savoir comment atteindre d'autres catégories socioprofessionnelles. La manière de proposer la participation au projet (annonce, document écrit, etc.) ou bien le sujet PLF « parlaient »-ils davantage à un type de public en particulier et invisibilisaient-ils du même coup d'autres publics ? Pour pénétrer d'autres réseaux, il a fallu identifier des personnes-relais qui nous donnent accès à ces réseaux. Ainsi avons-nous été invitées à assister à divers offices religieux où nous nous sommes rendues. Nous avons un temps suivi la piste d'une employée de ménage, et apparemment en réseau avec des francophones à Bern mais cette piste n'a pas abouti.

L'ironie veut que, même en passant par les offres sociales de la ville et notamment l'offre à destination des enfants allophones¹⁷⁹ « Deutsch lernen vor dem Kindergarten »¹⁸⁰, nous ayons rencontré Elsa, ou bien qu'en réponse à notre annonce diffusée via l'église nous ayons rencontré Lisa : deux mères particulièrement dotées en capitaux de mobilité, de langues et de formation. Grâce à la fiche de données biographiques (qui répertorie, entre autres, le niveau d'étude et la profession exercée), il est possible d'établir que seul.e.s deux des dix-neuf parents interrogé.e.es ne sont pas titulaires de diplôme tertiaire, la grande majorité étant titulaire d'un diplôme de Master et certain.e.s d'un diplôme de doctorat.

Pour servir les besoins du projet, l'office de la statistique de la ville de Bern a pris le temps au printemps 2021 de croiser ses données pour produire celles qui sont venues expliquer nos difficultés à rencontrer un autre type de francophones de Bern : « Anzahl Personen mit Hauptsprache Französisch nach sozioprofessioneller Kategorie », c'est-à-dire la répartition des personnes ayant le français comme langue principale par catégorie socioprofessionnelle. Ces statistiques indiquent qu'un francophone sur cinq est à la retraite (principalement d'ancien.ne.s fonctionnaires) et que la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée chez les francophones correspond aux professions universitaires, les professions dites manuelles représentant environ 2 % seulement.

Loin des discours de langue minorisée ou de minorisation anticipés lors de l'élaboration du projet (Robin, 2021b), les parents possèdent pour la plupart des formations universitaires, occupent des emplois prestigieux avec un fort engagement professionnel, sont plurilingues avec de bonnes connaissances de l'allemand et célèbrent des parcours de mobilités intranationales et internationales choisies menant à la promotion professionnelle : « *Je suis venu ici pour une raison professionnelle* » (Bernard). Jessica, dont les souvenirs de passages à Bern avaient toujours été très favorables, a véritablement choisi Bern et a persuadé son époux de venir s'y installer.

Dans ce sens, le cas de Valérie pour qui la procédure de demande d'asile en Suisse a rimé avec un placement non choisi en Suisse alémanique et avec un déclassement social ne fait pas figure d'exception puisque, justement, elle ne fait pas partie de cette catégorie des francophones qui résident en ville

¹⁷⁹ Qui ne parlent pas la langue de scolarisation.

¹⁸⁰ Littéralement « apprendre l'allemand avant l'école infantine ».

de Bern. S'il y a bien des réseaux francophones/plurilingues comprenant des membres d'autres catégories socioprofessionnelles moins privilégiées, ces membres rayonnent souvent depuis l'agglomération, voire même depuis d'autres cantons, mais résident rarement en ville de Bern où le prix des loyers peut être dissuasif. Dans le classement Mercer 2024¹⁸¹ des dix villes les plus chères du monde pour les étranger.e.s, on trouve en effet quatre villes suisses : Zürich à la 3^e place, Genève à la 4^e place, Bâle à la 5^e place et Bern à la 6^e place mondiale, devançant même New York ou Londres.

L'habitus urbain, et d'un certain type d'urbanité en particulier, joue comme facteur homogénéisant. L'intérêt de sélectionner et de rencontrer Valérie et Linda résidait dans la recherche de contrastes par rapport à cette catégorie de parents relativement privilégié.e.s rencontré.e.s jusqu'alors et renforce la catégorisation. Que ce soit dans les parcours de mobilité ou dans les discours tenus au sujet des PLF, les contrastes obtenus étaient au rendez-vous. Leurs cas seront toutefois peu exploités dans la suite de cet ouvrage puisque notre terrain est la ville de Bern et que ces deux personnes résident justement au-delà, dans un espace plus rural.

Si le fait d'être francophone suisse ou francophone étranger.e ne s'est pas révélé être un paramètre de différenciation pertinent du terrain, l'homogénéité socio-économique en revanche en est un élément saillant. L'implication des parents interrogé.e.s dans la vie locale est corrélée à leur niveau d'études. Particulièrement diplômé.e.s, germanophiles et à l'aise dans la communication avec les institutions, ces parents francophones se sentent légitimes à s'impliquer, voire à réclamer (pétitions, associations, etc.) selon le modèle suisse de société participative.

Le français, c'est un cas un peu différent parce c'est une langue déjà du canton. C'est une langue qui n'est pas complètement « fremd »¹⁸² ici à Bern. Il y a d'autres enfants qui parlent le français. Et en plus c'est une langue qui va être apprise à l'école.

Yvo

Les capitaux (de langues, de mobilités, de formation, etc.) des parents interrogé.e.s et le statut relativement privilégié de la langue française à Bern

¹⁸¹ Classement Mercer de juin 2024 : <<https://www.mercer.com/fr-ca/insights/total-rewards/talent-mobility-insights/cost-of-living/>>.

¹⁸² Étranger.

(ainsi de certaine(s) appartenance(s) nationale(s) privilégiée(s) le cas échéant) confèrent aux parents francophones une certaine sérénité dans les interactions publiques qui impactent leurs PLF. La transmission est une compétence parentale¹⁸³. Nous avons affaire à des parents « conscients d'être des passeurs » et « capables de transmission »¹⁸⁴ qui savent chercher des ressources, lisent volontiers des ouvrages spécialisés, savent se faire une opinion critique des informations recueillies et en adapter les contenus à leur situation, ils et elles sont conscient.e.s que les stratégies mises en place sont évolutives¹⁸⁵. Laura, mère alémanique, déclare soutenir la francophonie de ses enfants également pour le bien-être de son époux francophone :

J'ai vu aussi que pour toi c'était pas facile que les enfants ne parlent pas dans ta langue maternelle. Donc j'ai aussi fait beaucoup de recherches et j'ai lu des livres sur comment encourager les deux langues.

Laura

Élever les enfants bilingues correspond à un projet familial pour lequel Laura investit la littérature spécialisée. Le français étant par ailleurs une langue de grande diffusion globale et de proximité géographique locale (environ une demi-heure en train/voiture), la diversité des supports en langue française (livres, dessins animés, CD, etc.) est facilement accessible aux parents francophones qui savent chercher. Si transmettre une langue d'héritage exige constance et efforts de la part des parents, il est indéniable que toutes ces dispositions en facilitent la mise en œuvre.

La bonne combinaison : une qualité de vie

Le facteur urbain, la ville par opposition à l'agglomération ou à la campagne, est déterminant pour la typification des parents rencontré.e.s mais aussi pour leur intégration dans le tissu social alémanique. Jessica, qui habite le quartier particulièrement francophile de Länggasse (voir chapitre 1) ressent une différence avec la périphérie :

¹⁸³ Jergus, 2019 ; Zingg & Robin, 2023.

¹⁸⁴ Benmoussat & Bekkal, 2018, p. 101.

¹⁸⁵ Moretti & Antonini, 2000.

On était à Bremgarten avec nos filles, et c'est tout près au niveau des kilomètres, et puis on a vu qu'il y avait une mentalité un peu différente. Les gens, là, ça les embêtait de parler Hochdeutsch¹⁸⁶. Ils étaient un peu étonnés et irrités de voir des francophones.

Jessica

Il y a actuellement en ville une concentration plus élevée qu'en milieu rural de personnes formées au niveau tertiaire, de salaires plus élevés que la moyenne et de femmes qui travaillent à fort pourcentage d'engagement professionnel¹⁸⁷. À l'inverse, plus on s'éloigne du centre, plus l'on trouve de diversité dans les catégories socio-économiques. Il n'en a historiquement pas toujours été ainsi, tout ceci est dynamique et évolue en fonction de nombreux facteurs. Bern est certainement un exemple de cette gentrification actuelle des centres-villes. Les travaux récents le confirment, habiter en ville constitue actuellement économiquement une forme de privilège en Suisse :

Les habitants des agglomérations présentant un plus haut niveau de diversité linguistique [entendue ici avec les langues nationales et l'anglais] perçoivent, en moyenne, des salaires plus élevés¹⁸⁸.

Mobilité choisie, habitus urbain, ces parents sont les gagnant.e.s du marché aux langues¹⁸⁹ à plus d'un titre : iels ont la « bonne combinaison » de langues : deux langues nationales (même ceux/celles qui n'ont grandi qu'avec le français possèdent de bonnes compétences en allemand) et l'anglais. Les personnes répondant à ces caractéristiques en Suisse gagnent statistiquement mieux leur vie :

La catégorie de pratiques linguistiques qui rapporte le plus est aussi celle qui est la plus plurilingue, c'est-à-dire celle qui comprend la langue de la commune de résidence, l'anglais et (au moins) une autre langue nationale. Le différentiel associé à ce profil est de 20,7 % pour les hommes et 19,5 % pour les femmes¹⁹⁰.

¹⁸⁶ Allemand standard.

¹⁸⁷ L'engagement professionnel en Suisse se mesure en pourcentage : les postes à pourvoir sont annoncés, par exemple à 35 %, à 70 %, à 100 % sur la base d'un volume horaire de 42 h/semaine.

¹⁸⁸ Grin & Masiero, 2024, p. 19.

¹⁸⁹ Robin, 2023a.

¹⁹⁰ Grin & Masiero, 2024, p. 17.

Sur le marché aux langues (voir chapitre précédent), les grandes gagnantes sont les familles dont le répertoire linguistique compte plusieurs langues prestigieuses.

Il est en outre notable également que les mères francophones rencontrées sont toutes engagées professionnellement avec un taux d'engagement comparable à celui des pères. La tradition très alémanique des mères qui mettent un terme à leurs activités professionnelles à la naissance du premier enfant est certes en perte de vitesse, davantage encore dans les espaces urbains, mais le fait de réduire son taux d'engagement à mi-temps par exemple, est encore courant pour les mères alémaniques alors que ce n'est pas du tout le cas pas pour les pères alémaniques. Les mères en exercice à plein temps sont extrêmement rares en Suisse alémanique parmi les profils socio-économiques privilégiés¹⁹¹, or les mères francophones rencontrées sont des femmes actives avec un taux d'engagement et un salaire comparable à celui des pères.

Le fait d'être francophone suisse (mobilité intranationale) ou francophone étranger.e (mobilité internationale) ne semble pas déterminant. En revanche, la catégorie socioprofessionnelle et la bonne combinaison de langues sont des caractéristiques saillantes.

C'est grâce à ça que je gagne mon argent. J'ai grandi avec plein de gens bilingues qui parlaient albanais, coréen ou peu importe, portugais, mais eux, ils gagnent pas leur argent avec la langue qu'ils ont parlé à la maison. Je ressens ça comme un privilège, que les langues avec lesquelles j'ai grandi sont celles qui me font gagner de l'argent à la fin du mois.
Marion (enseignante de français)

Plusieurs parents francophones rencontré.e.s semblent conscient.e.s de ce privilège que confère une langue prestigieuse.

Je trouve ça quand même assez agréable de vivre dans un pays où ta culture et ta langue sont plutôt bien accueillies. Et je pense que pour l'accueil des enfants de cette langue-là, c'est vachement important. Parce que, s'ils devaient avoir honte, ce serait tout à fait différent.
Sabine

Le fils de Françoise se sent valorisé socialement de pouvoir faire montre de ses compétences en français. Elle le présente comme un objet de fierté pour lui :

¹⁹¹ Elles le sont moins dans d'autres profils ne bénéficiant pas de la « bonne combinaison » et où l'enjeu est de gagner suffisamment d'argent pour vivre et faire vivre sa famille.

L'été passé, il y avait une Française qui est arrivée à l'école et qui ne parlait pas du tout suisse-allemand, alors Noe il était très fier de parler français avec elle. Il lui traduisait, il était très content.

Françoise

Ce statut privilégié du français permet ce que d'autres langues étrangères, y compris l'italien par ailleurs aussi langue officielle au niveau fédéral, ne permettent pas : se sentir légitime à s'exprimer en français dans l'espace public et revendiquer sa langue.

J'ai des copines romandes qui, elles, parlent le français ici dans les magasins mais moi, j'ai jamais osé. Mes copines romandes qui viennent du Jura ou du Valais, elles parlent pas l'allemand à Bern, voilà. Elles considèrent qu'elles peuvent parler le français.

Lisa

En tant qu'étrangère, Lisa fait volontiers un effort dans la langue locale du pays. Pour ses amies romandes, en revanche, il s'agit de revendiquer une langue nationale minoritaire. L'enjeu est différent et impacte les PLF en termes de modèles de pratiques linguistiques que les mères évoquées donnent à leurs enfants dans l'espace public. Il s'agit là du seul exemple de différenciation entre francophone étranger.e et francophone suisse que le projet ait mis en lumière.

Dans le cas des parents francophones interrogé.e.s, les mobilités sont souvent liées à la promotion professionnelle, elles sont souhaitées et célébrées. Loin des discours de langue minorisée ou de minorisation qui constituaient une partie de la théorie sociolinguistique et de la littérature anticipée en début de projet, l'installation à Bern est appréciée et la qualité de vie dans la ville fédérale est mise en avant¹⁹² : « *Je me suis bien intégrée ici, on aime beaucoup* » (Jessica).

La formule « *Integrationsmaschine Stadt ?* »¹⁹³ dans les travaux d'Angela Stienen (2006) interroge la propension de la ville de Bern à intégrer des étranger.e.s. Dans le cas de ces parents, l'arrivée puis l'intégration sociale à Bern ont été facilitées par la bonne combinaison de tous les capitaux évoqués ci-avant. Ainsi, ce n'est pas tant le terrain urbain ni en particulier celui de la ville de Bern qui accélèrent la machine à intégration mais plutôt la bonne

¹⁹² La rubrique « Pourquoi on aime vivre à Berne. Dix bonnes raisons d'habiter à Berne » du *Courrier de Berne* met justement en lumière la qualité de vie des francophones à Bern.

¹⁹³ « La ville comme machine à intégration ? »

combinaison de ressources¹⁹⁴. Guillaume a « *l'impression d'être un peu en vacances* », Clément a identifié ses espaces d'intégrabilité¹⁹⁵ : « *Ça a commencé par le fait qu'il a joué ici à Bern au volley-ball* », Jessica a immédiatement recréé ses réseaux : « *J'ai un peu mon clan de copines romandes ici* ».

Les montagnes... russes !

Malgré tous ces avantages, l'intégration n'en reste pas moins un défi à relever et n'est pas systématique.

Ma mère était de Lausanne et puis elle ne s'est jamais vraiment intégrée ici. Elle n'est jamais entrée en contact. Elle allait même des fois faire ses courses à Lausanne.

Bernard

En entretien, Guillaume commente sa carte à la troisième personne du singulier pour évoquer les difficultés d'intégration du bonhomme bâton représenté :

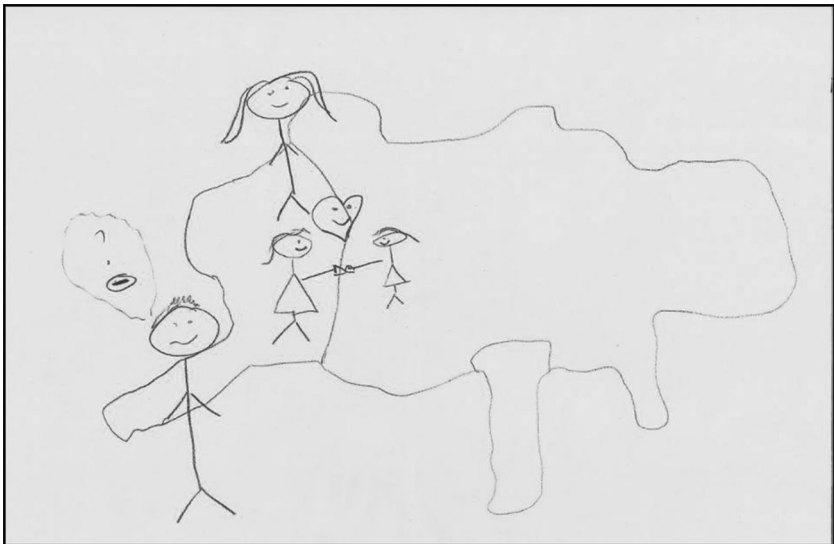


Figure 12 : Carte de Guillaume.

¹⁹⁴ Certaines, comme le prestige d'une langue, sont des ressources indiscutablement indépendantes de tout mérite personnel.

¹⁹⁵ Gohard-Radenkovic, 2006.

Si Mathilde semble sourire et ses filles former un pont au-dessus de la zone de contact entre les espaces linguistiques francophone et alémanique, il se représente lui-même à l'écart de ces contacts, définitivement ancré en Suisse romande et en proie à des questionnements et des doutes que viennent confirmer ses propos :

Le bonhomme là, il est resté un peu bloqué sur cette frontière à gauche. Et puis, il tire un peu la gueule là, parce qu'il a envie de faire l'effort, il a envie de s'intégrer plus, mais il a de la peine... Il n'arrive pas trop. Il en a marre de lutter. Des fois, il a envie de revenir en Suisse romande et de pouvoir communiquer plus facilement. C'est pas toujours facile de s'intégrer.
Guillaume

Guillaume a fait des efforts, il a pris des cours d'allemand, a déménagé en Suisse alémanique, s'est enthousiasmé pour le bilinguisme de ses enfants mais se dit déçu de son propre niveau d'allemand et parle de ses difficultés d'intégration avec les Alémaniques. Le capital de mobilité est une ressource personnelle (ré)investie (ou non) au moment des situations de mobilité intra- ou internationales. Si les individus dotés d'un capital de mobilité plus important au moment du départ seraient plus à même de faire fructifier l'expérience, il n'y a pas de garantie : au-delà des expériences antérieures de mobilité et des compétences linguistiques, « certains traits de personnalité sont déterminants »¹⁹⁶.

Guillaume mentionne et dessine une « frontière » entre les espaces alémaniques et romands. Les clivages entre les espaces linguistiques sont avérés depuis la fondation d'une unité helvète au 13^e siècle (le fameux Pacte du Grütli) et ressurgissent à chaque crise politique. Le mythe le plus célèbre en la matière est celui du *Röstigraben*, c'est littéralement la fosse du *Rösti*. Les *Röstis* sont un plat populaire à base de pommes de terre dont on attribue l'origine à la Suisse alémanique. La métaphore sous-entend que l'on mangerait des *Röstis* du côté suisse alémanique et que l'on n'en mangerait pas du côté suisse romand, les traditions culturelles s'arrêtant à la soi-disant frontière linguistique. C'est à la suite de la Première Guerre mondiale, quand les sentiments de loyauté envers les pays voisins de la Suisse se sont exacerbés, que se diffuse à grande échelle cette métaphore selon laquelle les francophones et les germanophones seraient séparé.e.s par un infranchissable fossé¹⁹⁷, symbolisant, au-delà des langues, des différences aux niveaux politique, social, économique, comportemental, etc.

¹⁹⁶ Murphy-Lejeune, 2001, p. 138.

¹⁹⁷ Brohy, 1997 ; Ogay, 2000 ; Gohard-Radenkovic, 2001.

Bernard évoque l'importance, aujourd'hui considérablement amoindrie, de l'appartenance religieuse (catholique ou protestante) jusque dans les années 1970 pour évoluer professionnellement dans certaines industries suisses : chemins de fer, poste, médias, etc. Il est vrai que l'appartenance religieuse a pendant des siècles été constitutive de l'organisation territoriale de la Suisse. Au cours du 20^e siècle, les langues les ont toutefois progressivement remplacées pour jouer ce rôle central dans la structuration communautaire. Les parents rencontré.e.s ont toutefois peu fait allusion au *Röstigraben*. Les francophones étranger.e.s ne se sentent pas « en minorité » mais, justement, « à l'étranger » et ne se positionnent pas en tant que groupe minoritaire face aux Alémaniques. Mathilde et Guillaume, suisses romand.e.s, y font simplement allusion avec beaucoup de prudence. La métaphore n'est pas structurante des discours rencontrés. Les raisons des doutes de Guillaume et Mathilde ont plutôt trait à leur ambition initiale de « devenir bilingues ».

*Parfois on a une petite phase de découragement, on se dit qu'on sera jamais bilingues.
D'où les montagnes russes.
Mathilde*



Figure 13 : Carte de Mathilde.

Un retour dans son canton d'origine est exclu pour Guillaume en raison de l'obligation à résidence (non pas en ville de Bern précisément mais dans le canton) liée à la profession de Mathilde :

Mathilde ne peut pas quitter le canton de Berne, parce qu'avec son travail, on doit avoir sa résidence dans le canton.

Guillaume

Si la plupart des parents semblent s'épanouir à Bern, la question de la « remigration »¹⁹⁸ se pose pour quelques-un.e.s. Qu'il s'agisse de quitter Bern ou de revenir à Bern pour ceux/celles qui l'avaient quitté, comme Claire, les transitions ne sont pas évidentes :

On prépare les enfants toujours à partir mais pas à revenir. Et ça, c'était un peu plus difficile.

Claire

Le passage à l'âge de la retraite est connu pour être un « Statuspassage »¹⁹⁹ une phase associée aux questionnements identitaires. La génération de fonctionnaires romand.e.s venu.e.s s'installer à Bern est actuellement traversée par ces questionnements, comme en atteste la couverture d'un récent numéro du périodique *Courrier de Berne* : « Nous vieillirons à Berne. Finir sa vie en suisse-allemand²⁰⁰. » Les parents rencontré.e.s n'en sont, pour leur part, pas rendu.e.s à cette phase de vie.

Seul.e.s Guillaume et Romane (voir le chapitre concernant le partage des langues) ont évoqué l'éventualité de quitter un jour Bern. Pour la plupart, en revanche, le temps passé à Bern n'est pas compté et s'inscrit dans la durée : Bern est un point d'arrivée choisi pour cette étape de vie (jeunes enfants à la maison). S'il n'est pas exclu de (re)partir un jour s'installer ailleurs, à moyen terme, ces parents sont installé.e.s pour rester.

¹⁹⁸ En l'occurrence, quitter Bern pour retourner vers un lieu d'origine, terme de E. Soom Ammann (2011).

¹⁹⁹ Un changement de statut (Soom Ammann, 2011, p. 621).

²⁰⁰ Werlé, 2023a.

Politiques Linguistiques Parentales

La question du choix de langue(s) à parler avec les enfants se pose seulement lorsqu'il y a un choix véritable, c'est-à-dire lorsque des alternatives seraient possibles. Dans le cas de Guillaume et Mathilde, tous.tes deux francophones, la question ne se pose pas de savoir qui / quand / où l'on va parler quelle(s) langue(s) ; la communication familiale reste exclusivement en français.

Au sein des couples linguistiquement mixtes, en revanche, la question de la ou des langues de communication s'est déjà posée avant l'arrivée des enfants, dès la base d'un fonctionnement de couple : quelle(s) langue(s) parlons-nous ensemble ? Certaines politiques linguistiques familiales sont déjà en place avant l'arrivée des enfants. Les mots de Sabine, « *Entre Markus et moi, ça a toujours été français. Toujours* », font parfaitement écho à ceux de Françoise : « *Avec mon mari, on parle français ensemble. Toujours* » et indiquent dans les deux cas qu'avant d'avoir des enfants, la sphère intime était exclusivement francophone. L'intrusion de l'allemand dans cette sphère, et la nécessité subséquente de gestion de sa place, sont révélatrices de la nature protéiforme des PLF : elles évoluent avec le temps et s'adaptent aux différentes situations.

3.1 Devenir parent ou la prise de conscience des PLF

Tous.tes les parents interrogé.e.s souhaitent que le français soit langue de contact et non une langue scolaire. Réalistes ou radicales, les PLF recueillies traduisent toutes des « ambitions parentales »²⁰¹ et la conscience de posséder

²⁰¹ Zingg & Robin, 2023.

un véritable capital²⁰² à transmettre : « *Das ist ein Kapital* » (Elsa). Personne ne questionne la valeur de ce capital, la langue française semble être un allant-de-soi, unanimement estimée comme une ressource positive à préserver²⁰³. La carte d'Hanna illustre particulièrement bien les langues comme des ressources à disposition. Chaque acteur.e familial.e, avec son initiale et sa couleur, vient consciemment (« awareness »²⁰⁴ dans le titre) puiser dans les ressources linguistiques disposées au centre :

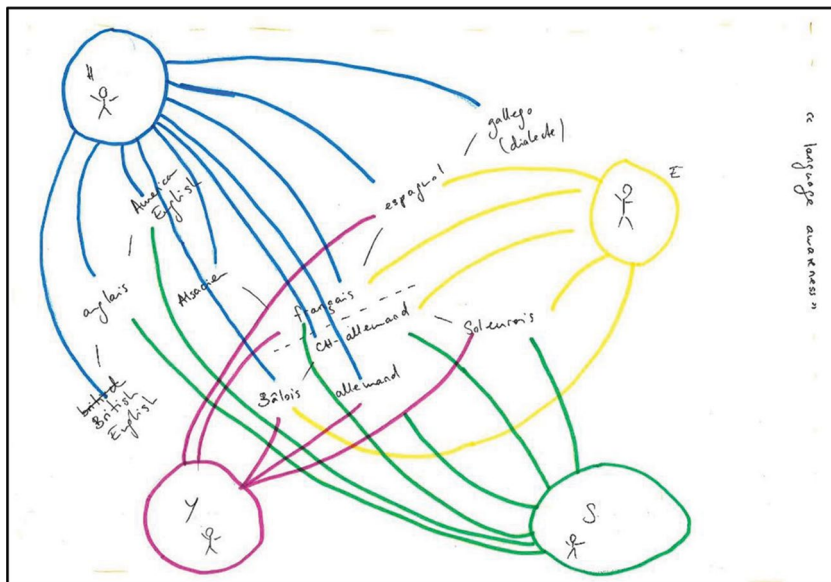


Figure 14 : Carte d'Hanna.

Moi, je suis une bilingue classique. Grosso modo j'ai grandi en parlant à la maison français et à l'école suisse-allemand.

Hanna

La peur de perdre ce capital, ou de ne pas le faire fructifier, c'est déjà avoir conscience de le posséder.

²⁰² Bourdieu, 1979a ; Zarate, 2004.

²⁰³ Palviainen & Boyd, 2013.

²⁰⁴ « Conscience ».

Die Möglichkeit eines möglichen Verlusts dieses Kapitals, oder zumindest den Gedanken, dass es nicht genutzt werden könnte²⁰⁵.

Suivant l'idée que « *Zweisprachige Eltern wollen ihre Kinder zweisprachig "machen"* »²⁰⁶ (Brohy, 1993, p. 73), il s'agit pour Hanna de prolonger le bilinguisme familial. Quant à Bernard, il semble tout à fait conscient des avantages du bilinguisme sur le marché du travail lorsqu'il évoque le cas de son fils qui a été choisi grâce à ces ressources en langues pour une opportunité professionnelle :

Quand on dit que ça n'est plus aussi important que ça, le français, ben ça revient un peu quand même... et de l'avoir, pour moi, c'est pas seulement un plus, c'est un double plus !
Bernard

Nous avons ainsi recueilli plusieurs témoignages de reconfiguration consciente des PLF au moment de devenir parent :

On en a parlé une fois qu'elle était là. On s'est dit « mais comment on va faire ? ». C'est venu avec elle.
Romane

Es war ein ganz bewusster Entscheid, und zwar erst mit den Kindern, lustigerweise, in den ersten zwei Monaten, wo das erste Kind auf der Welt war. Das sind grundsätzliche Überlegungen „ja wir bekommen bald ein Kind, wie sprechen wir mit diesem Kind?“²⁰⁷
Elsa

Mon frère, depuis qu'il a des enfants, il parle français. Il insiste même que moi aussi je parle français avec ma nièce. C'est drôle, c'est vraiment le fait d'avoir des enfants, parce qu'avant, c'était beaucoup moins un sujet pour lui.
Faustine

Prendre conscience de ce que l'on souhaite utiliser comme langues avec ses enfants et de ce qui constituerait une forme de réussite des PLF permet aussi,

²⁰⁵ Zingg & Robin, 2023, p. 171 : « La possibilité d'une éventuelle perte du capital, ou juste l'idée qu'il puisse ne pas servir ».

²⁰⁶ Traduction personnelle : « Les parents bilingues veulent "faire" de leurs enfants des bilingues. »

²⁰⁷ « Ça a été une décision très consciente, mais c'est venu seulement avec les enfants bizarrement, dans les deux premiers mois après la naissance. Ce sont des réflexions fondamentales : "Bon, on va bientôt avoir un enfant. Comment va-t-on parler avec lui ?" »

en miroir, de prendre conscience de ce que l'on ne veut pas et qui constituerait une forme d'échec des PLF) :

J'ai souvent entendu des parents parler français aux enfants et les enfants répondent en allemand. Et ça, c'est ce que je veux vraiment pas !

Sabine

La répartition des langues : un rôle à tenir

Elles parlent avec Laura en suisse-allemand et avec moi en français.

Éric

Le modèle de PLF le plus répandu aussi bien dans la littérature scientifique qu'auprès des parents francophones rencontrée.e.s est celui dit de « Grammont-Ronjat »²⁰⁸, c'est-à-dire le modèle selon lequel chaque parent est associé à une langue. Dans le cas de couples où l'un des deux parents est francophone et l'autre est alémanique, cela signifie que chaque parent parle « sa » langue. La carte de Sabine est une parfaite illustration de cette séparation des langues autour d'un parent. Le français est représenté en rouge et l'allemand en bleu, les activités du quotidien sont territorialement disposées dans les espaces linguistiques correspondants : guitare, vacances et livres en rouge, école, aires de jeux et montagnes en bleu. Il y a interpénétration des deux cercles au centre pour représenter la maison où le père parle suisse-allemand et la mère parle français.

Dans ce modèle, chaque parent a la responsabilité d'une langue. On voit toutefois que les deux langues de la carte de Sabine ne sont pas au même niveau, l'espace rouge (plutôt associé aux vacances) et bien plus petit que l'espace bleu (plutôt associé au quotidien). Sabine se décrit d'ailleurs comme l'unique source de français dans le quotidien de ses enfants. On voit ainsi dans la pratique les limites de ce modèle théorique qui se base sur une égalité de l'input dans les deux langues, égalité impossible dans le contexte sociolinguistique alémanique de la ville de Bern où seul l'allemand est langue officielle. Sabine ne semble toutefois pas avoir pour objectif que les compétences en français de ses enfants égalent leurs compétences en allemand et ainsi, la répartition des langues entre elle et son mari est présentée comme un allant de soi : chacun.e sa langue.

²⁰⁸ Ronjat, 2014.

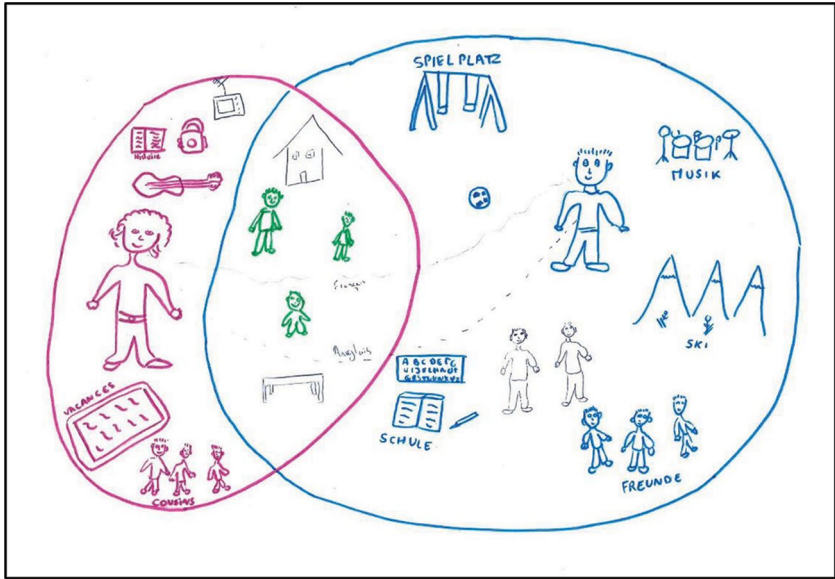


Figure 15 : Carte de Sabine.

Pour les enfants c'est bizarre de m'entendre parler allemand ou suisse-allemand. Ça, ça va pas du tout, ça colle pas.

Sabine

Ce modèle mérite néanmoins d'être complexifié à la lumière des répertoires plurilingues que nous avons découverts. De nombreux parents sont en effet plurilingues et il convient alors d'agencer les langues les unes par rapport aux autres.

J'essaie d'être plus du côté français, parce que je sais que c'est important et de garder ce rôle. Je suis celle qui parle le français.

Hanna

Selon ce modèle, il n'est pas évident de ne représenter auprès des enfants qu'une seule de ses langues pour les parents eux-mêmes bilingues allemand-français. L'idée ici n'est pas tant de donner une image de bilinguisme que d'avoir la responsabilité de transmettre une de ces langues.

Quand il y a plusieurs langues à transmettre

Dans les familles plurilingues, il arrive que le français ne soit pas la seule préoccupation des PLF face la langue dominante officielle. Dans le cas de Lisa, il y a également l'italien de son mari que le couple essaie de transmettre, dans le cas d'Elsa, c'est l'espagnol :

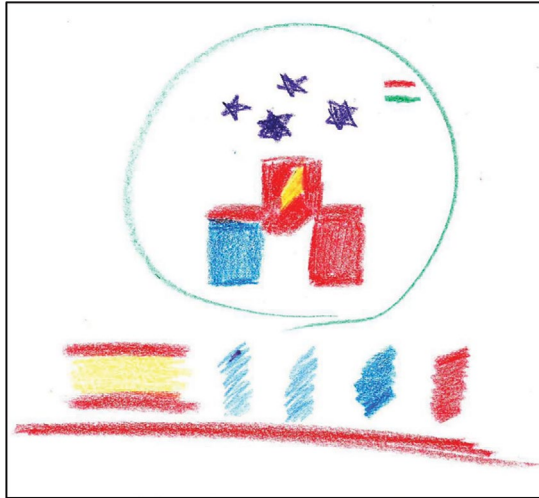


Figure 16 : Carte d'Elsa.

La question s'est posée dès le choix de la crèche :

*Was wollen wir für eine Kita? Eine spanische Kita gibt es in Bern*²⁰⁹.
Elsa

Dans un souci d'harmonie familiale, Yvo et Lisa ne souhaitent pas que l'italien et le français se fassent concurrence : « *ce serait vraiment un rapport de force* » (Lisa).

La contraignante discipline parentale

Je suis toujours un peu celle qui dit « en français, répondez-moi en français ! » parce que la tendance c'est que voilà, on parle et puis après ils me répondent en anglais. Je dois toujours faire l'effort de dire : « non, non, en français ! ».
Claire

²⁰⁹ « *Quelle crèche on veut ? Il y a une crèche en espagnol à Bern.* »

D'autres l'ont écrit avant moi : on ne naît évidemment pas bilingue, on le devient. On ne le répète jamais assez : ce n'est pas automatique. Le fait qu'un (ou les deux) parent(s) parle(nt) une autre langue (ou plusieurs autres langues) n'est pas une garantie que l'enfant la(les) parle, comprenne, écrive, etc.²¹⁰. La parentalité n'est déjà pas en soi une activité aisée, l'ambition de transmettre une (ou plusieurs) langue(s) minoritaire(s) nécessite des efforts supplémentaires et il y a des degrés d'engagement différents²¹¹. Mettre en place des PLF demande des efforts : « *C'est une discipline qu'on s'impose* » (Romane). Pour Linda, il s'agit avant tout d'être constante :

On a beaucoup d'amis autour de nous, leurs enfants... le suisse-allemand a pris le dessus, en fait. Parce que les parents n'ont pas été conséquents.

Linda

Au-delà de la persévérance, Linda effectue un travail de communication et de justification de ses PLF au sein de son entourage. L'incompréhension vis-à-vis de ses choix ne facilite pas ses choix :

J'ai dû expliquer. Parce que j'ai eu des réflexions. « Mais pourquoi, quand tu es avec nous, tu parles allemand, tu pourrais bien parler allemand avec ton fils. » Je dis « non, je parle français avec mon fils, et avec vous je parle allemand ». Alors, certaines personnes l'ont bien pris, tant mieux, et d'autres l'ont mal pris, tant pis. C'est mon choix de vie.

Linda

Le degré d'effort est corrélé aux résultats escomptés. Romane qui tient à bien séparer les trois langues familiales et à leur offrir à toutes un cadre d'expression a mis en place une discipline extrême. Elsa ou Éric, dont les attentes sont plus pragmatiques, mettent en place des PLF plus souples :

J'espère qu'on pourra le transmettre une affinité avec la langue. Enfin, si elles arrivent à lire, à communiquer, à faire des contacts avec des gens francophones sans avoir de problèmes à cause de la langue, naturellement c'est bien. Je pense que ça, ça va être possible.

Éric

²¹⁰ Voir le très joli blog « Langue(s) et origine(s) » à ce sujet : <<https://www.bondyblog.fr/societe/langues-et-origines-larabe-et-moi/>>.

²¹¹ « Varying levels of commitment » (Spolsky, 2019, p. 28).

Le véritable privilège semble être la tranquillité d'esprit. L'habitus mobiliaire et le fort capital plurilingue de Claire lui permettent d'envisager la transmission avec sérénité :

On s'inquiète pas. C'est tout normal. On change de lieu et ça joue pas un rôle. Les langues, on les apprend, on les parle.

Claire

Dans sa constellation familiale ultra-plurilingue, le bi/plurilinguisme est naturalisé. L'agencement des langues étant une réalité quotidienne, il n'inquiète pas. Plus que la transmission d'une ou plusieurs langues, il s'agit de transmettre une attitude de normalisation face à la diversité linguistique. Le travail des PLF est dans ce cas moins contraignant.

Contrairement à Linda, Sabine et Faustine revendiquent le fait de ne pas être constantes. Elles se disent flexibles et s'adaptent aux différentes situations de communication. Elles privilégient la communication sur l'application stricte des PLF.

Quand il passe sa journée à l'école et qu'il est fatigué le soir, hop ! y'a plein de mots en suisse-allemand qu'arrivent. Alors il essaie de me faire des phrases en français au début et puis il finit en allemand.

Sabine

Quand ils rentrent à la maison, le soir, et qu'ils veulent te raconter ce qu'ils ont fait, et que le vocabulaire, ils l'ont en allemand, c'est dommage de les freiner.

Faustine

Éviter le conflit est une gageure sur le terrain des PLF puisqu'elles sont voulues par les parents mais pas forcément souhaitées par les enfants. B. Spolsky parle de la famille comme terrain de bataille « family as a battlefield »²¹² et c'est précisément cette image qu'évoque Sabine :

Il faudrait que je bataille plus mais, puh... J'ai pas envie de les forcer. Je veux pas qu'on arrive à un truc de force.

Sabine

²¹² Spolsky, 2009, p. 14.

Y'a déjà tellement de choses sur lesquelles on est en conflit avec les enfants, j'ai pas encore envie d'insister là-dessus.

Faustine

Sabine et Faustine cherchent avant tout à préserver des relations harmonieuses avec leurs enfants. L'équilibre entre ambitions de transmission et souci de préserver de bonnes relations familiales n'est pas facile à trouver. Ces deux mères ont conscience que ce travail de la transmission leur revient mais donnent la priorité à d'autres aspects de la vie de famille.

Quel français : corriger ou mélanger des langues ?

« Aujourd'hui j'arbeite²¹³ pas ». Je me suis surprise à dire ça !

Jessica

Une partie des parents rencontré.e.s présente une attitude de normalisation vis-à-vis de la créativité des pratiques linguistiques liées à la compétence plurilingue et qui consistent à mêler des éléments de plusieurs langues²¹⁴. Certain.e.s parents les célèbrent et les naturalisent :

J'ai été bilingue moi-même, gamine. J'ai beaucoup de compréhension. Yuri, il commence à mélanger les deux langues. C'est tout à fait naturel.

Hanna

C'est une gymnastique qu'est tellement géniale ! Quand c'est naturel, c'est juste incroyable, cette salade de langues !

Sabine

Quand on est tous ensemble, on mélange selon la discussion. À table, il y a beaucoup de discussions avec les filles en suisse-allemand, et puis d'un coup ça change.

Éric

Comme à Jessica, il arrive à Sabine de mélanger les langues. Elle qui déclare parler exclusivement français avec ses enfants s'autorise des mots en allemand

²¹³ « je travaille pas ».

²¹⁴ Dans les milieux académiques de l'étude des langues, on distingue le code-switching, le code-mixing, les pratiques translanguagières, le translanguaging, etc. (Dietrich-Grappin, 2017).

ou en suisse-allemand pour « *les mots qui n'existent pas en français, tu vois, comme Spielpi²¹⁵, Spätzli²¹⁶, Brei²¹⁷, etc.* ».

D'autres parents, en revanche, cherchent à éviter à tout prix de mélanger des éléments de différentes langues :

Je fais tout pour que mon enfant soit bilingue, mais parfaitement bilingue. Nous, on est très conséquents, mais il y a des gens qui n'ont pas cette conséquence et puis après, ils vont faire des mélanges de langues.

Linda

Parler plusieurs langues à un enfant, c'est prendre un risque. Moi, je ne suis pas convaincue qu'on fasse le bon choix, parce que je connais beaucoup d'adultes qui disent : « Oui, moi, je suis bilingue » et après tu entends la personne qui parle en français au téléphone qui dit : « Oui, ce soir je va retour maison à 17 heures », et je me dis « Quoi ? » ! Les mots pas dans le bon sens, et pas les bons mots ! Je ne veux pas qu'Emma parle comme ça. Je ne veux pas ça pour moi non plus. Je veux parler une langue correctement et pas faire un mélange.

Romane

Mes enfants, ils sont pas bilingues, parce qu'ils parlent pas parfaitement français.

Sabine

Ces déclarations relèvent de l'héritage historique d'une conception du bi/plurilinguisme évoqué en début d'ouvrage. Elles font référence au mythe du bilinguisme parfait, repris également par Sabine et dont a souffert Marion :

Ce bilinguisme un peu frustrant où tout le monde attend qu'on soit le petit génie des langues.

Marion

Le mélange des langues ne concerne pas que le vocabulaire. Éric évoque les erreurs de prépositions typiquement alémaniques de ces filles :

²¹⁵ Les aires de jeux pour enfants. Les pratiques sociales autour et dans ces espaces sont différentes d'un espace linguistique à un autre. Il s'agit d'une culture en soi, un « fait social total » pour reprendre la sociologie de M. Mauss (voir plus loin le chapitre traitant de « la socialisation de quartier »).

²¹⁶ Une spécialité culinaire, cousine des pâtes.

²¹⁷ Terme qui recouvre les compotes et purées avec des céréales que l'on donne aux très jeunes enfants.

Je les encourage, je leur dis « c'est très bien ». Je ne corrige pas trop. Bon, je corrige des petites erreurs de grammaire, comme « avoir besoin de » et pas « j'ai besoin quelque chose ». C'est clair, c'est « brauchen » en allemand... Ou bien « attendre sur quelqu'un », là, je répète en disant juste.

Éric

Parfois, ce n'est ni la grammaire ni le vocabulaire qui font défaut, mais l'accent à l'oral qui peut surprendre :

Mes enfants, ils ont un accent bernois en français, assez fort.

Sabine

Ayant trait à l'éducation des enfants, les PLF sont par nature conservatrices mais prises avec une composante dynamique et forcément innovante et unique : recompositions identitaires et linguistiques dont les mélanges évoqués ci-avant sont des marqueurs. Les réactions varient face à cette ambivalence, allant de la sérénité à la peur de la perte.

Les évolutions dans le temps

Il ne faut pas trop tarder parce qu'après, plus ça passe le temps, plus c'est difficile.

Yvo

Il est communément admis que plus l'on commence tôt l'exposition aux langues, meilleurs sont les résultats²¹⁸. Les PLF sont par nature instables et évoluent avec l'âge des enfants, les parcours de vie, etc. Dans le cas de Bastien, qui présente selon sa mère un léger retard du développement de l'expression orale comme on en retrouve dans de nombreux cas d'enfants bi/plurilingues, le facteur temps consiste non pas à se presser mais à attendre :

Bastien quand il était petit, il parlait pas français. Jusqu'à ses trois ans, il a pas parlé français.

Sabine

Trois ans plus tard, lors du second entretien avec Sabine, Bastien a nettement progressé même si l'on n'observe pas de renversement des tendances. Les dynamiques

²¹⁸ C'est d'ailleurs l'idée de l'enseignement dit précoce des langues au cycle 2. La « précocité » de commencer un apprentissage scolaire à l'âge de 9–10 ans est toute relative.

entre les deux frères, l'un plus francophone et intéressé par la lecture que l'autre, se sont renforcées et stabilisées. Avec les mêmes PLF dans un même environnement familial, les résultats peuvent être différents d'un enfant à un autre :

En français, Bastien a fait beaucoup de progrès. Octave a toujours beaucoup plus de vocabulaire parce qu'il lit beaucoup beaucoup, des BD, il écoute beaucoup d'histoires, etc. Je lui fais écouter beaucoup d'histoires en français.

Sabine

Les choix des parents aussi évoluent avec le temps. Marion et Elsa ont, par exemple, changé de langue de communication avec leur enfant. Après avoir d'abord parlé allemand, elles sont passées ensuite au français :

Dann habe ich etwa zwei Monaten nach der Geburt gewechselt²¹⁹.

Elsa

Je ne sais pas parler le français pour bébé. Ce langage un peu affectueux... Au début, je savais pas quoi dire comme « petit nom », parce qu'en français, ben, j'en connaissais pas ! Aujourd'hui, on est très conséquents. Moi, je parle vraiment que français avec les filles.

Marion

Les dynamiques des PLF ne se font pas en ligne droite ni de manière ascendante. Le pouvoir de gouvernementalité peut s'estomper au fur et à mesure que les enfants grandissent. Faustine, dont l'aîné à 18 ans, s'en rend compte :

Pour les grands, je n'ai plus tellement d'influence là-dessus, tu vois.

Faustine

Romane est consciente aussi du caractère évolutif :

Emma parle les trois langues très bien. C'est un pari réussi jusqu'à maintenant, mais je dis bien « jusqu'à maintenant », parce que ça se peut aussi qu'à un moment donné, le français, elle en ait marre. Il peut y avoir des crises à tout moment de la vie, donc voilà, on avisera.

Romane

Le point d'interrogation qui termine le chemin dessiné par Jessica reprend cette idée de l'inconnu. Elle ne sait pas comment les langues vont évoluer pour ses enfants.

²¹⁹ « J'ai changé environ deux mois après la naissance. »

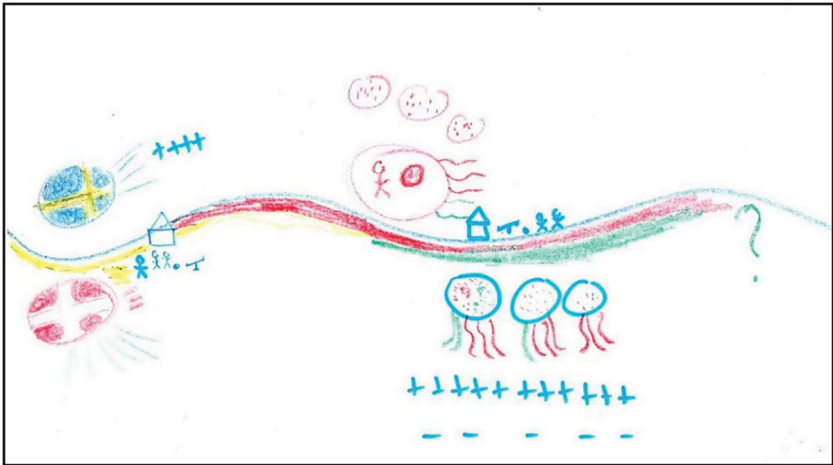


Figure 17 : Carte de Jessica.

Composer avec l'imprévisible

Il arrive parfois des événements imprévisibles. Les PLF mises en place de longue date dans la famille de Françoise sont complètement chamboulées par l'arrivée au sein du foyer familial d'un membre porteur d'un autre bagage plurilingue. Tout est à renégocier :

Mon mari a une fille de sa première union. Elle porte une culture très très différente puisqu'elle a grandi en Inde. Elle ne parle pas français du tout. C'est intéressant parce qu'elle était là déjà quand j'ai rencontré mon mari. Avec elle, j'ai parlé anglais au départ, on était une famille trilingue quand elle était là. Mon mari parle suisse-allemand avec elle et moi je parlais anglais avec elle, et mon mari et moi nous parlions en français ensemble. Et ça avait toujours été comme ça [...].

Maintenant qu'elle est venue vivre ici avec nos deux enfants qui sont bilingues français-allemand, c'est une dynamique un peu plus compliquée. Moi, je peux plus parler ma langue française sans l'exclure... alors on a convenu que maintenant le Hochdeutsch²²⁰ serait notre nouvelle langue familiale.

Françoise

²²⁰ Allemand standard.

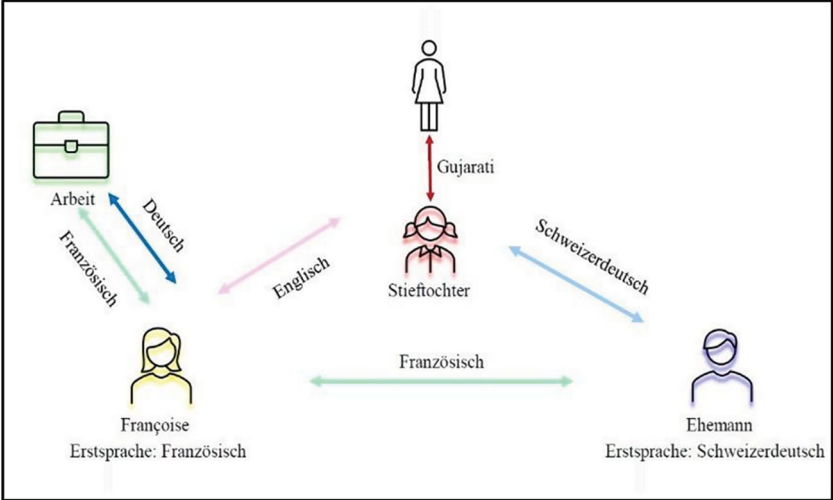


Figure 18 : Françoise, image 1 – PLF avant les enfants.

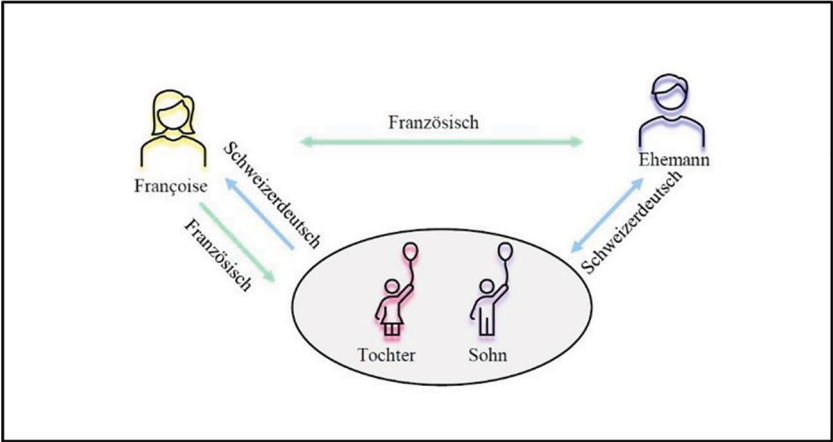


Figure 19 : Françoise, image 2 – PLF avec les enfants.

Les illustrations ci-après reprennent des éléments d'une conférence donnée en 2021 par les collaboratrices scientifiques. En symbolisant les langues parlées entre les différents membres de la famille de Françoise dans un ordre chronologique, l'idée était d'en montrer non seulement la complexité, mais surtout les évolutions dans le temps :

- image 1 : PLF entre Françoise, son mari (Ehemann) et sa belle-fille (Stieftochter) avant la naissance de ses enfants ;
- image 2 : PLF avec ses enfants, sa fille (Tochter) et son fils (Sohn), avant l'arrivée de sa belle-fille ;
- image 3 : langues de communication entre les différents membres de la famille au moment de l'arrivée de sa belle-fille ;
- image 4 : PLF actuelles.

À chaque nouvelle étape de sa vie, les PLF de Françoise ont dû être renégociées et s'adapter.

De la même manière, les compétences en langues allemande et suisse-allemande des parents francophones évoluent avec le temps. On voit bien que les compétences en langue de ces francophones qui vivent en Suisse alémanique ne sont pas statiques. Françoise déclarait en 2021 au moment de l'entretien :

Je parle pas du tout Schweizerdeutsch²²¹ mais je le comprends de mieux en mieux.
Françoise

Lors d'une rencontre fortuite en 2024, Françoise s'exprimait avec succès en suisse-allemand. Plus iels passent d'années à vivre à Bern, plus les compétences en allemand et en dialecte s'améliorent. Bien que cela n'ait pas un impact sur le souhait de transmettre le français aux enfants, cela peut en revanche avoir un impact sur la manière dont les enfants réagissent aux PLF. Pour les parents francophones, la maîtrise de la langue véhiculaire locale, le suisse-allemand, est un paramètre important et qui évolue avec le temps. Il est en effet globalement plus difficile pour les parents bilingues d'obtenir que les enfants leur répondent en français, alors que pour les parents francophones de la première génération à vivre la mobilité en Suisse alémanique et dont les compétences en allemand et en suisse-allemand sont en construction, répondre en français semble plus évident aux enfants. Lorsque les deux parents comprennent et

²²¹ Le suisse-allemand.

parlent la langue dominante, les enfants ne voient souvent pas l'intérêt d'un effort supplémentaire.

Les différences au sein des fratries

Pour moi, c'est très bizarre parce que c'est le seul de mes enfants qui ne parle qu'une langue.
Claire

La littérature scientifique s'est beaucoup penchée sur les différences de PLF et de compétences en langues familiales au sein des fratries²²². Le rang dans la fratrie entre les aîné.e.s et les puîné.e.s est un paramètre classique pour expliquer les différences. Le processus par lequel le premier enfant fait entrer la langue de l'école au sein du foyer explique bien souvent pourquoi iel est, en général, celui/celle qui garde les meilleures compétences en langue familiale alors que les puîné.e.s, exposé.e.s plus jeunes et déjà à la maison à la langue locale dominante présentent de moins bonnes compétences. C'est le cas de Samantha, la petite sœur de Bastien et Octave :

Samantha, elle a deux frères qui parlent, et entre eux, ils parlent que suisse-allemand.
Sabine

Le rang dans la fratrie n'explique pas tout. Selon Faustine, c'est Clémentine, la plus jeune de ses quatre enfants qui est la plus francophone :

Alors, c'est plus facile de parler français avec Clémentine.
Faustine

Si la dernière-née a plus de facilité avec le français, c'est qu'elle a des francophones parmi ces camarades de jeux à l'école et dans le quartier et que ces amitiés sont encouragées par les familles.

Chez Mathilde, l'enjeu n'est pas tant d'être francophone que d'être également germanophone et sa fille la plus jeune semble être la moins germanophone des deux.

²²² Moretti & Antonini, 2000, p. 220 ; Merle, Matthey, Bonsignori & Fibbi, 2010 ; Biichlé, 2015, p. 44 ; Parada, 2019 ; Spolsky, 2019, p. 29 ; etc.

Rose, depuis toute petite, elle était intéressée à nous parler en suisse-allemand. Elle nous disait des mots, tandis que Marine on sent qu'elle a nettement moins d'intérêt et d'aisance. Mais bon, à la Tagesschule²²³ sa grande sœur lui traduisait tout, Rose lui traduisait quand on lui parlait ou qu'on lui posait des questions. Du coup, ça l'a pas aidée à parler.

Mathilde

Dans ce cas, l'effet de la première-née n'a pas été de faire pénétrer la locale dominante au sein du foyer mais de l'accompagner de traduction systématique, renforçant le français en tant que langue de communication entre les membres de la famille.

Le témoignage de Marion rappelle que tout est dynamique. On peut parler plutôt une langue durant une phase de vie et en parler plutôt une autre durant une autre phase de vie. En fonction des hasards de la vie (lieu/pays de naissance, mobilités des parents, etc.) ou de choix plus ou moins conscients (lieux de vie, mobilités, rencontres, mariages, etc.), des événements peuvent impacter différemment différents membres d'une même famille.

Comme enfants, on parlait entre nous zurichoïse. Et puis aujourd'hui on est trois sœurs, trois choses complètement différentes.

Marion

Dans la même veine, le témoignage d'Hanna ajoute les traits de personnalité comme élément déterminant :

C'est très individuel. Nous, on était quatre enfants dans ma famille et tous les quatre on a eu un autre parcours linguistique.

Hanna

Dans le cas évoqué par Christoph, qui est allemand, il y a à la fois évolution dans le temps du choix mais également distinction entre les trois enfants en fonction de leurs compétences en langues. Le père choisit volontairement de s'exprimer dans une langue différente avec ses différents enfants :

Avec Nolan, je ne parle presque qu'allemand parce qu'il parle tellement bien que je n'ai plus besoin de changer. Avec Naima et Nina, c'est français. Ce serait différent si on avait vécu en Suisse tous ensemble depuis le début.

Christoph

²²³ La garderie scolaire.

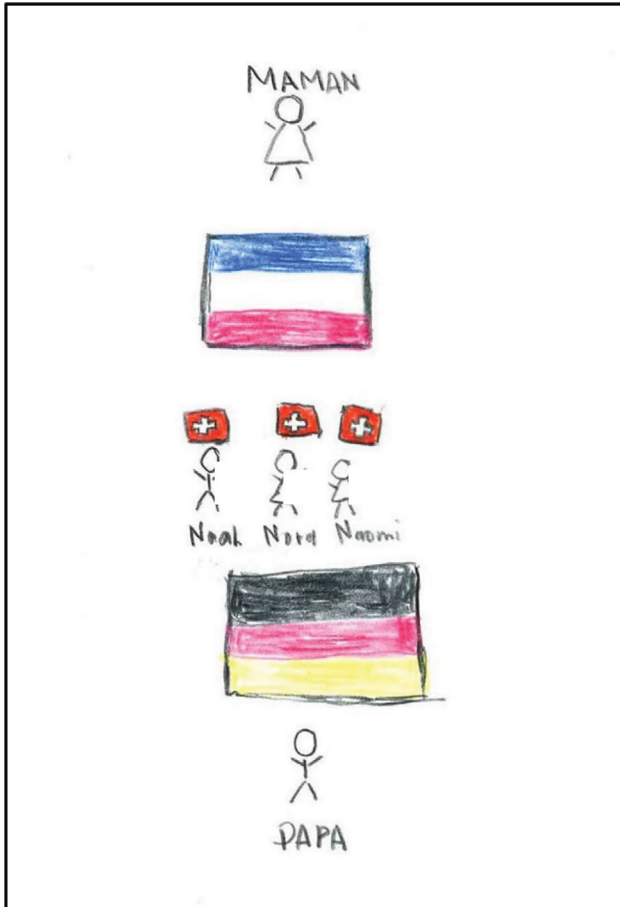


Figure 22 : Carte de Christoph.

La question du genre

Ernesto quant à lui met en place des PLF différentes pour ses enfants, selon un modèle identifié dans les travaux portant sur les familles africaines²²⁴ : c'est

²²⁴ Pistis Mfwa, 2019.

le rôle du père de décider²²⁵ pour chaque enfant en fonction non seulement de son rang dans la fratrie mais aussi en fonction de son genre.

La question du genre se pose au niveau des enfants ainsi qu'au niveau de la personne qui transmet une langue. Le domaine des langues, de leur étude ou de leur enseignement est traditionnellement plus investi par les femmes que par les hommes²²⁶. De même, les secteurs touchant à l'intimité du foyer ou à l'éducation des enfants sont plutôt investis par les femmes. À l'intersectionnalité, c'est-à-dire subissant ici simultanément plusieurs formes d'assignation au genre féminin, les PLF sont-elles pour autant vouées à être genrées²²⁷ ?

La littérature scientifique portant sur les PLF a souvent mis en lumière que la prise en charge de la transmission des langues familiales est principalement assumée par les mères²²⁸. Interroger le rôle des pères permet, en miroir, d'éclairer la répartition des genres. S'ils n'ont pas été interrogés précisément dans ce but, que nous disent les témoignages de pères recueillis dans le cadre du projet à ce sujet ?

Les pères occidentaux que nous avons rencontrés semblent à première vue différents : répertoire de langues familiales, parcours de mobilité(s) différents, épouse romande, suisse-allemande, bilingue ou étrangère, seul parent francophone du couple ou non, catégories professionnelles différentes, générations différentes, quartiers de la ville de Bern différents, enfants scolarisé.e.s en allemand, bilingue ou français, etc.

²²⁵ Charly Pistis Mfwa rappelle néanmoins qu'au quotidien les pères sont peu impliqués et qu'en pratique ce sont les mères qui, sans en avoir la légitimité, décident *de facto* des PLF. Ce qui rejoint les travaux sur la dynamique « matrilinéaire » des PLF (Biichlé, 2015, p. 101).

²²⁶ À l'exception des postes très prestigieux (plutôt niveaux universitaires ou postes de décision), où l'on retrouve souvent des hommes.

²²⁷ À l'occasion du cinquantième anniversaire du droit de vote des femmes en Suisse en 2021, je me suis interrogée sur l'intersectionnalité des PLF, domaine *a priori* doublement féminin. La fin de ce chapitre est en partie reprise d'un article publié dans la revue suisse *Babylonia*, n° 3/21, à consulter pour plus de détails (Robin, 2021a).

²²⁸ Heller & Levy, 1994 ; Deprez, 1996 ; Cognigni, 2019 ; Parada, 2019.

J'ai travaillé 4-5 ans à 30 % avant, on a choisi ça dans notre couple, ma femme travaillait à 100 % et puis moi je me suis occupé de la famille. Et puis après, quand on est venus ici à Bern, on a fait l'inverse.

Bernard

Que ce soit en tant que père puis en tant que grand-père, Bernard est particulièrement investi dans la transmission du français et la préparation des ressources nécessaires à l'ascension sociale des enfants, traditionnellement attribuée aux mères²²⁹. Sans aller jusqu'à dire que « les porteurs principaux de la langue sont les hommes »²³⁰, notre projet esquisse un trait commun à tous les pères occidentaux interrogés : une répartition prétendument équilibrée dans les couples des PLF, de la prise de décisions à la mise en pratique. Allant à l'encontre de ce que l'intersectionnalité pourrait laisser supposer, ces résultats constituent une caractéristique supplémentaire de l'appartenance à une catégorie qui, malgré une apparente diversité, est particulièrement impliquée dans les PLF. De plus, le statut relativement privilégié de la langue française à Bern incite davantage les pères à s'impliquer et s'appliquer dans la transmission de la langue.

Le deuil et autres émotions

Prendre conscience que les enfants ne sont pas « soi » et ont leur identité propre est un travail d'acceptation auquel tous.tes les parents sont confronté.e.s. La parentalité comporte ainsi une forme de deuil du prolongement de soi. Ce processus de deuil et d'acceptation est exacerbé lorsque les enfants grandissent dans un autre espace linguistique que celui des parents.

Ça nous fait quand même bizarre. C'est-à-dire que nos filles n'allaient pas maîtriser notre langue à nous. Qu'elles n'allaient pas forcément savoir bien l'écrire. C'était quelque chose, non pas de douloureux, mais quand même d'assez émotionnel. Mais c'est vrai qu'elles vivent déjà pas dans le même univers que le nôtre...

Mathilde

²²⁹ Merle, Matthey, Bonsignori & Fibbi, 2010.

²³⁰ Contexte très précis du breton, langue stigmatisée au siècle dernier et dont le statut n'a rien à voir avec celui du français en ville de Bern. Cette étude avance que ce sont plutôt les pères qui s'assurent de la pérennité des langues familiales (Legendre, 2019, p. 136).

Ça me touche évidemment. J'aimerais bien qu'elles aient une certaine maîtrise de la langue, une certaine affinité ou un lien avec le français. Mais dans un sens, j'ai accepté que ce serait pas le même lien que moi.

Éric

Je sais quelle place l'allemand va prendre dans nos vies. Je sais qu'il va être de plus en plus important, mais c'est bien aussi.

Jessica

Composantes identitaires de premier ordre, les langues touchent aux émotions, qu'elles soient douloureuses, empreintes de fierté, d'amour ou de peur :

J'avais une copine anglophone, ses enfants ont refusé de lui parler anglais. Refuser ! T'imagines ? Moi, j'ai tellement peur que ça arrive à mes enfants...

Sabine

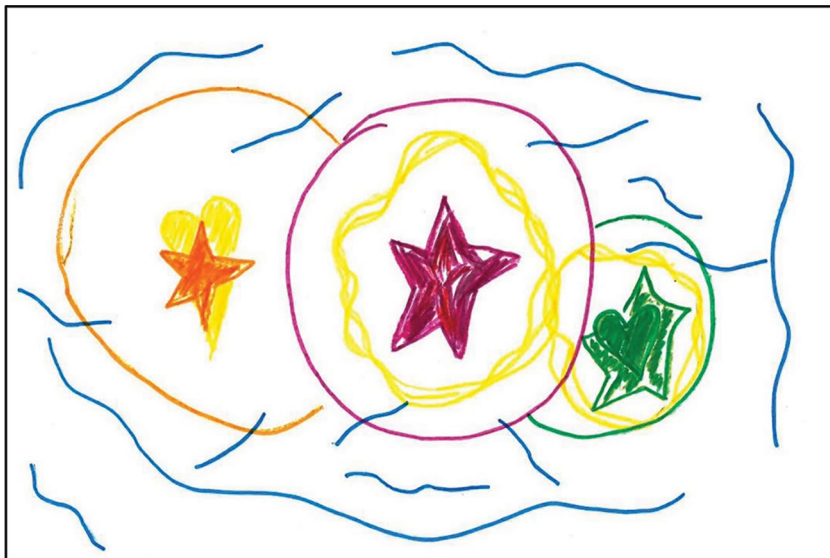


Figure 23 : Carte de Marion.

Le cœur au centre du français c'est parce que c'est la langue de ma grand-mère, de ma mère, c'est la langue de bébé, de l'affection, donc c'est clairement ma langue affective.

Marion

Sur la carte de Marion, le français (en vert) est représenté par un cœur, le symbole par excellence des émotions. La dimension affective est inséparable des PLF²³¹.

Le discours de la perte

Le changement avec le temps peut faire peur. Bernard évoque avec nostalgie la disparition d'un type de francophonie en ville de Bern :

Les francophones, quand on était enfants et jeunes, il y en avait beaucoup. En plus, les gens habitaient ici, c'était obligé quand vous aviez une formation de cadres et devez payer des impôts sur la commune. Donc, vous aviez les Romands. [...] Je pense que c'est quelque chose qui serait intéressant de voir avec des gens d'aujourd'hui, mais je pense que c'est fini. Donc la présence et la solidarité romande de Bern, je pense qu'elle est en diminution.
Bernard

Statistiquement, le nombre de locuteur.e.s du français à Bern est relativement stable et donne tort au ressenti de Bernard. Ce discours est pourtant partagé par toute une catégorie de personnes ayant connu l'époque décrite par Bernard : « *la communauté francophone se rétrécit* »²³², déclarait l'un d'eux en 2021. En revanche, il s'opère de véritables changements quant à la nature des francophones de Bern et certaines traditions se perdent effectivement :

C'est plutôt des Français dans mon quartier. Il y a quelques Romands, mais souvent, quand je parle avec des francophones, ils sont plutôt Français.
Marion

La situation a évolué : le modèle évoqué par Bernard n'a pas disparu mais est en perte de vitesse. Comme l'indiquent les statistiques de la ville, la population francophone est désormais aussi bien composée de Suisses que d'étranger.e.s qui ne se sentent pas « en minorité » mais bien « à l'étranger ». Suite à la mobilité intranationale des fonctionnaires romand.e.s qui s'organisent structurellement en minorité à Bern, il est aujourd'hui davantage question d'internationalisation d'un personnel plurilingue hautement qualifié et intégré au tissu social local par d'autres réseaux d'intérêt non francophones :

²³¹ Curdt-Christiansen, 2023 ; Lanza, 2007.

²³² « Dix bonnes raisons de vivre à Berne », *Courrier de Bern*, vol. 3/21, p. 8.

sport, culture, parents d'élèves, écologie, chorale, associations de quartier, etc. Iels ne font pas forcément « corps » en tant que groupe identifié et leur présence est moins visible. Il est certain qu'iels se solidarisent, effectivement, peu autour d'origines cantonales. En revanche, iels savent s'unir autour de la langue, au moment décisif de l'entrée en scolarisation des enfants (voir ci-après).

Le choix de ne pas transmettre

Parfois, le choix consiste à volontairement ne pas transmettre une langue :

On veut pas tout transmettre. Mon mari, il ne veut pas parler mandarin avec les enfants. Il y a quelque chose de très fort en lui qui lui déplaît à ce niveau, il a pas envie.
Claire

Valérie ne parle le mina que dans des situations intimes ou émotionnelles :

Quand je gronde, j'utilise mina. Mes enfants connaissent tous les gros mots ! Lorsque nous sommes dehors et que je veux dire quelque chose, que les gens ne comprennent pas, j'utilise aussi mina. Sinon je parle français.
Valérie

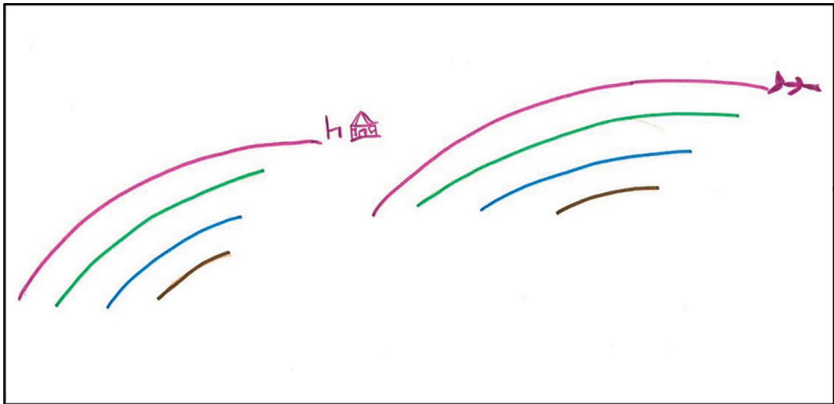


Figure 24 : Carte d'Ernesto.

De même, le kikongo (représenté sur sa carte par l'une des couleurs) n'a pas été transmis aux enfants d'Ernesto :

Ma femme, elle a grandi où on parle kikongo. Mais dans une région qui était lingala, si tu parles le kikongo, tu es mal vu. C'est comme si tu es un retardé, un villageois... elle l'a pas parlé aux enfants. [...] Maintenant Elias il dit : je regrette seulement une seule chose, que je ne parle pas kikongo.

Ernesto

Les stratégies au sein des couples linguistiquement mixtes consistent souvent à privilégier davantage la langue la plus prestigieuse des deux²³³, le français bénéficie d'être une langue hautement valorisée et se voit relativement peu menacé par une langue concurrente. Il y a ainsi une hiérarchie des langues à transmettre.

Les limites de la gouvernementalité

Finalelement, ça dépend de tellement de choses et pas seulement de moi...

Faustine

L'efficacité des PLF est une perpétuelle réévaluation. Si les parents rencontrent de jolis succès, ils connaissent aussi parfois des échecs retentissants²³⁴. La mise en place de PLF n'est pas une garantie de transmission de la langue selon les termes voulus par les parents : « *Jetzt Nerea, die Ältere, die alles torpediert...* »²³⁵ (Elsa). Malgré la discipline que s'imposent les parents, il arrive que les enfants ne réagissent pas comme escompté. Le fait de répondre en allemand à son parent francophone est un cas classique :

Moi, je parle français de façon conséquente à mes enfants. Et mes enfants me répondent en suisse-allemand de façon conséquente aussi [rires]. Ça m'irrite énormément. J'ai fréquemment, comme ça, une petite crise parce qu'ils me parlent pas en français.

Françoise

*Mit meinen Kindern spreche ich nur Französisch, bei Nerea wird es langsam schwierig, weil sie lediglich auf Schweizerdeutsch antwortet*²³⁶.

Elsa

²³³ Varro, 2017.

²³⁴ « Striking failures » (Spolsky, 2006, p. 223).

²³⁵ « Et maintenant Nerea, l'aînée, qui torpille tout... »

²³⁶ « Je ne parle que français avec mes enfants. Avec Nerea, ça devient difficile parce qu'elle me répond uniquement en suisse-allemand. »

Lors du premier entretien avec Sabine en 2019, il semblait établi que ses enfants lui répondent en français. Or, lors du second entretien, ce qui était présenté comme un fait établi trois ans plus tôt a pris une autre tournure :

Ils me répondront toujours en français, jamais ils me parlent en suisse-allemand.
Sabine (2019)

Je leur demande de parler français, mais ça marche pas du tout ! Au bout d'un moment, j'avoue que j'abandonne. Ou alors, il faudrait vraiment que je fasse un truc où je leur dis : « je comprends pas » et que je fasse semblant. Mais j'aime pas mentir à mes enfants, et puis ils sont pas dupes.
Sabine (2022)

Sabine refuse de jouer la comédie. Faustine est prête aux efforts mais à n'importe quel prix non plus. Pesant le pour et le contre, elle choisit d'abandonner le catéchisme qui avait été un allié des PLF avec ses premiers enfants :

C'était plus tellement pratique pour moi. Et puis, c'était un peu conservateur aussi, ce qui me plaisait plus trop. Le fait de parler français ne compensait plus pour moi ce côté que je n'aimais pas tellement.
Faustine

Les phases de doute font partie du processus :

Parler plusieurs langues à un enfant, c'est prendre un risque. Moi, je ne suis pas du tout convaincue qu'on fasse le bon choix.
Romane

Hanna en vient à douter de ses PLF quand l'enjeu de la communication semble compromis par la compréhension.

Quand mon fils Yuri avait quatre ans, il me demandait : je comprends pas en français. Si tu me parles toujours en français, je comprends pas. Tu peux me l'expliquer en suisse-allemand ?
Hanna

Entre les idéaux de conduite et la réalité de la pratique, les parents ne peuvent pas complètement maîtriser le résultat de leurs efforts. Ils peuvent en revanche décider de la manière de faire face aux échecs et sont en permanence confrontés à des choix.

3.2 Identifier des soutiens aux PLF

Toute une gamme de mesures

Romane a décidé que les trois langues familiales allaient se côtoyer dans le quotidien : français, italien, allemand. Dans un souci de représentation égalitaire des trois langues à transmettre, elle a mis en place des PLF radicales en termes de séparation des langues :

Federico lui a parlé italien. Emma, elle allait à la crèche à partir de six mois, en suisse-allemand. Donc, ça, c'était bien, elle avait les trois langues. Et puis, on a trouvé une maman de jour²³⁷ qui était italienne et on s'est dit : « Bon, le papa qui parle italien, la nounou qui parle italien, ça fait peut-être beaucoup. Et du coup y'a plus d'allemand. » Donc, le papa a changé de langue et, depuis ce jour-là, il a parlé à Emma en suisse-allemand. Et ça n'a pas été facile pour lui.

Romane

La stratégie de la nounou dans la langue cible est un classique de la littérature scientifique portant sur les PLF²³⁸. Chez Romane, les PLF épousent chaque changement de l'environnement linguistique de l'enfant afin de contrôler le dosage de chaque langue. Au nom des PLF, les parents se plient à une discipline allant parfois même à l'encontre de leurs envies.

Quand la nounou italienne a déménagé à la fin de l'année dernière, et qu'on a dû en changer et que la nouvelle, qui est suisse-allemande, est arrivée, on n'avait de nouveau plus l'italien. Alors là, j'ai essayé d'expliquer au papa que ce serait bien qu'il reparle à nouveau en italien avec sa fille. Il avait pas envie de nouveau de changer de langue. Alors, il a trouvé le compromis de dire : « Voilà, les cinq premiers jours du mois, on parle italien. » Et quand ils oublient, je leur rappelle : « Come ? Vous ne parlez pas italien là, aujourd'hui ? »

Romane

Romane n'hésite pas à rappeler son partenaire à l'ordre afin de faire appliquer les PLF. Répartir les langues en fonction des jours de la semaine est un cas extrême de PLF qui atteint les limites critiques de l'idéologie²³⁹. Allant

²³⁷ Il s'agit d'un helvétisme qui signifie « assistante maternelle ».

²³⁸ Merle, Matthey, Bonsignori & Fibbi, 2010.

²³⁹ « Critical point in ideologies » (Spolsky, 2021).

à l'encontre des émotions, ces décisions sont d'ordre rationnel. Les mesures sont par ailleurs nombreuses : « *beaucoup de mesures... je ne sais pas par où commencer* », et la discipline nécessite parfois des rappels. Le respect des PLF structure la vie familiale : les PLF régissent de manière clinique les modalités de la vie et des relations entre les différents membres de la famille. Elles peuvent même aller jusqu'à dicter le choix des personnes qui entourent l'enfant, du lieu de résidence, des modalités de scolarisation et faire évoluer ces choix au gré des besoins linguistiques estimés.

Ce qu'on pense maintenant, c'est de déménager dans une commune qui soit francophone. Si on déménage en Suisse romande, alors là, je ferais tout pour qu'Emma continue à apprendre l'allemand. Là, je serais pour lire les histoires en allemand.
Romane

Le père parle tantôt allemand, tantôt italien et la mère francophone pourrait envisager de soutenir l'allemand minoritaire en cas de déménagement en Suisse romande. Nous trouvons là une logique opposée à celle du « une personne, une langue » puisque les parents peuvent changer de langue de communication avec l'enfant. Après quelques années en Suisse alémanique, c'est au nom des PLF et de l'équilibre entre les langues que la famille envisage à présent un déménagement en Suisse romande.

On a même réfléchi à faire une année entière au Tessin. Moi, je fais un peu de home office, je viens ici quelques jours par semaine. Voilà, la prochaine année scolaire, on déménage au Tessin. Pour que, eux, ils puissent vraiment profiter aussi d'apprendre l'italien, de s'imprégner aussi de la culture tessinoise.
Yvo

Yvo et Lisa font le même calcul pour transmettre également l'italien familial et envisagent de déménager un temps en région italophone.

La famille entre soutien et pression

Ça me fait réaliser que mes parents ont eu une approche quand même très très ouverte.
Claire

Le moment de choisir des stratégies de transmission est un moment de réflexion. De manière rétrospective, il permet de faire le point sur les PLF

que l'on a soi-même vécues et de se positionner par rapport à elles. Faustine, elle-même bilingue, reproduit un modèle connu :

J'ai un peu copié mes parents parce qu'ils ont fait la même chose. Mes parents ont fait le choix, pour moi, de me mettre à l'école allemande mais de faire plein d'activités à côté en français, dont le catéchisme. Et puis, on a fait la même chose.

Faustine

Linda aussi est dans une forme de reproduction :

Ma mère s'est battue et m'a toujours parlé dans sa langue parce que, pour elle, il y avait l'importance que je puisse communiquer avec mes grands-parents et ma famille au Rwanda. Et moi, avec mon fils maintenant, c'est exactement pareil.

Linda

Les personnes ayant elles-mêmes grandi avec plusieurs langues ont conscience d'avoir déjà été exposé.e.s à des modèles.

Mes parents étaient assez conscients de l'apprentissage des différentes langues.

Hanna

Pour moi, c'est une normalité. Si mon papa et ma maman étaient de la même langue, et qu'on avait habité dans le pays, je pense que ce serait différent.

Claire

Comme leurs parents avant eux, les parents rencontré.e.s utilisent parfois une autre langue pour se parler sans que les enfants puissent comprendre. Cette stratégie n'est valable qu'un certain temps : tôt ou tard, les enfants comprennent la « langue secrète » (Claire), la « langue en cachette » (Ernesto), la « Geheimsprache » (Elsa) :

Notre langue secrète, quand on veut pas que les enfants comprennent, c'est l'anglais. Mes parents avaient déjà cette ruse, ils parlaient anglais.

Sabine

On était au lit, ou supposés être au lit, et puis on écoutait les conversations. C'était très intéressant ces langues...

Claire

Le mina est également une langue utilisée par Valérie pour communiquer avec ses enfants lorsqu'elle ne souhaite pas que l'entourage comprenne :

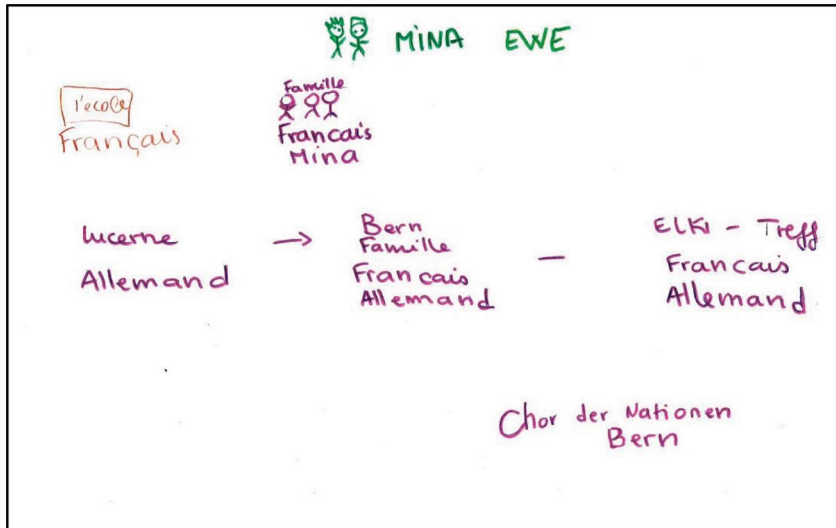


Figure 25 : Carte de Valérie.

Ceux et celles qui ont grandi dans des environnements plus monolingues doivent construire leurs propres PLF. Les parents qui sont dans ce cas expliquent se renseigner et consulter pour ce faire la littérature spécialisée.

Au-delà de la parentalité, les grands-parents jouent parfois aussi un rôle actif majeur dans la transmission des langues.

Ma fille Frédérique, son partenaire est allemand. Ils ont déjà un choix à faire entre le bernois et le Hochdeutsch²⁴⁰. Alors, elle parle en bernois et lui en Hochdeutsch. Alors, il y a le sujet, justement, du grand-père ! Mes enfants ont voulu que leurs enfants, mes petits-enfants, m'appellent « en français ». Alors moi, ils m'appellent « grand-papa ».
Bernard

La transmission du français revient au grand-père dans le cas de Bernard. À chaque génération, des langues se perdent (père d'Éric, grand-mère de Guillaume, etc.) alors que d'autres viennent s'ajouter et complexifier les

²⁴⁰ Allemand standard.

répertoires. C'est dans ce contexte qu'incombe à Bernard la mission de transmettre le français à ses petits-enfants :

Mes enfants aimeraient bien que je parle à mes petits-enfants en français, chose que je fais du reste, et ça marche très bien. Martin, il a cinq ans, et quand il me téléphone, parce que ce sont des enfants qui connaissent très bien les systèmes électroniques, et il me dit : « Je veux que tu viennes me rendre visite, parce que je te vois toujours à plat sur l'iPad. J'aimerais te voir en live. » Ça, c'est joli, quand même...

Bernard

Sabine pense à recourir à l'aide de sa mère pour la soutenir dans la transmission du français à Bern. Accord tacite ou explicite, la prise en charge des PLF est l'affaire de toute la famille :

Sinon, je sais pas... je demanderai à ma mère de venir pour les garder un peu.

Sabine

Le choix de la destination et des fréquentations encouragées pendant les grandes vacances d'été n'est pas anodin et mise sur la famille, au sens large, en particulier s'il y a des enfants du même âge locuteur.e. de la langue cible :

Ils ont des cousins français. C'est des grands cousins et c'est un peu l'admiration des grands cousins et je pense que ça a été une grande motivation pour Bastien d'apprendre le français. Je le voyais quand il était tout petit, il allait vers ses cousins et il leur disait « cabane, cabane ». Tu sais, là, il choisissait bien le mot qu'il fallait. Et c'est pour ça, chaque année, on est avec les cousins pendant tout le mois de juillet.

Sabine

La conscience qu'ont les enfants de l'importance pour leurs parents de cette transmission rend le sujet sensible : « Même avant de savoir si le bilinguisme a une valeur pour eux, ils savent qu'il en a une pour leurs parents²⁴¹. » Or, en plus d'être « parents », les personnes interrogé.e.s sont aussi « enfants » et portent parfois le poids des attentes de leurs propres parents. À la naissance de ses enfants, Marion a pris conscience d'une pression familiale :

Tout le monde avait peur que j'apprenne pas le français à mes enfants.

Marion

²⁴¹ Varro, 1997, p. 153.

Faustine aussi sent qu'il est attendu d'elle qu'elle transmette le français. Sa mise en place de PLF souples lui permet toutefois de s'affranchir d'un conflit de loyauté envers son père et de se positionner non pas comme sa fille à lui, mais bien comme la mère de ses enfants à elle :

Justement, je sens ce poids de mon père. Pour lui, pour mon père, c'est vraiment un gros gros sujet, la langue française. [...] Mais tu vois, quand on est tous ensemble dans les fêtes de famille, c'est vrai que c'est vraiment le suisse-allemand qui domine avec les cousins. Et je pense que pour lui y'a une petite douleur. Mais bon, c'est la sienne.

Faustine

Au-delà de la parentalité, on voit bien avec les PLF qu'il y a l'idée d'un prolongement familial, d'une projection dans un futur à plus ou moins long terme. Claire et Ernesto s'interrogent sur le répertoire linguistique de leurs futurs petits-enfants :

La question que je me pose c'est : quelles langues les petits-enfants vont-ils parler ?

Ernesto

J'espère que ça va rester, ce plurilinguisme. J'espère qu'on arrivera à transmettre ça, et que nos enfants voudront aussi transmettre ça à leurs enfants.

Claire

On le voit avec la disparition de certaines langues et l'arrivée d'autres langues qui recomposent en permanence les répertoires : tout est dynamique.

Parier sur la socialisation

Les vacances représentent par excellence une coupure avec le quotidien et donc un lieu tout particulièrement investi par l'exercice du pouvoir parental. Propices aux interactions avec des personnes aux langues approuvées (famille, amitiés encouragées, activités et cercles choisis, etc.), les vacances sont au centre des PLF :

On a fait, pendant dix ans à peu près, des espèces de mini-colonies avec des anciennes copines scouts de moi. Deux sœurs, des francophones de Bern que j'ai connues aux scouts francophones justement, et on se retrouvait en été. On louait une maison scout au Tessin et on se retrouvait les trois familles pour faire des vacances ensemble. Leurs enfants parlent exclusivement le français, ils sont scolarisés en français. Donc ça, c'était quelque chose d'important dans le parcours de langue de mes enfants. L'aspect langue,

c'était clairement un élément, mais on ne peut pas prendre ça de manière isolée, parce que c'est des gens qu'on aime vraiment beaucoup. Mais je me disais, ça c'est le côté positif, un Nebeneffekt²⁴² de faire des vacances comme ça.

Faustine

Le type de vacances estivales privilégié par Faustine sert plusieurs objectifs à la fois et vient soutenir les PLF. Dans le cas de Sabine, où « les enfants vont passer leurs grandes vacances dans leur “deuxième pays” »²⁴³, les vacances en famille ont la même fonction :

J'ai deux frères et une sœur et beaucoup de cousins et on se retrouve toujours tous les étés. On a une espèce de fief dans les Landes, c'est une grande maison, et on se retrouve tous ensemble et c'est vraiment le clan. Alors, Bastien, je l'ai amené en immersion pendant un mois en France quand il a eu trois ans. Et c'est là qu'il a fait le switch²⁴⁴. C'était le but. Pendant un mois et puis j'ai demandé au papa de pas venir. C'était dur pour lui parce qu'il a pas vu ses enfants pendant un mois, mais c'est le seul truc qui marche, l'immersion.

Sabine

Le choix d'écarter stratégiquement un mois durant toute source de suisse-allemand de l'environnement immédiat de son fils semble avoir eu les résultats escomptés. Romane privilégie non pas la durée mais la fréquence de la socialisation familiale :

Ma famille est à une heure et quart de route, donc, on essaie de se voir le plus possible.

Romane

Éric est conscient de l'absence de cette stratégie dans son répertoire de PLF. Il déplore l'absence de cousins ou de copains francophones du même âge que ses enfants dans son environnement familial :

Les contacts francophones, ce serait dans la famille. Les grands-parents, mais il n'y a que les grands-parents, il n'y a pas d'autres enfants. Elles n'ont pas beaucoup de contact avec des enfants francophones.

Éric

²⁴² Littéralement un « effet secondaire » mais qui peut avoir en allemand le sens positif d'un « effet opportun ».

²⁴³ Varro, 1997, p. 149.

²⁴⁴ Le déclit. Il est sous-entendu ici que Bastien a changé de langue, il est passé de l'allemand au français qu'il ne parlait pas encore.

Faustine a trouvé un lieu de socialisation francophone au sein de la paroisse :

Les trois grands ont fait le catéchisme en français, à la paroisse catholique romande.
Faustine

Hanna, quant à elle, privilégie les rencontres avec d'autres familles francophones de la ville de Bern :

Ce que j'essaie de cultiver, c'est un échange avec d'autres enfants francophones ici, à Bern, avec Cocoriki.
Hanna

Le groupe de rencontre *Cocoriki*, du mot-valise alliant les sons attribués au coq « cororico » en français et le « Kikeriki » en allemand, se définit comme suit :

... un groupe de rencontre francophone dédié aux parents et à leurs jeunes enfants, qui habitent Berne. [...] nous souhaitons offrir une éducation bilingue à nos enfants. Jouer avec des enfants francophones du même âge nous semble être un moyen efficace pour garder la langue française « vivante ». [...] Groupe ouvert aux familles francophones ou dont au moins l'un des deux parents est de langue maternelle française. [...] Nous nous rendons compte que le français deviendra la langue minoritaire lors de l'entrée à l'école de nos enfants. C'est pourquoi nous nous réjouissons de rencontrer d'autres parents et enfants dans la même situation (afin de maintenir cette belle langue en vie) !
(Texte extrait du site internet en 2020)²⁴⁵

Hanna s'est même activement engagée au sein de ce groupe de rencontre :

Pour Cocoriki, au début j'ai essayé de conceptualiser un peu quelque chose et puis de mettre en place avec quelqu'un qui l'enseigne, qui fait de l'enseignement.
Hanna

Au sein d'un projet portant sur les enjeux d'un français familial en ville de Bern, il n'est pas surprenant que le groupe de rencontre *Cocoriki* soit mentionné. Il cible précisément les parents soucieux.ses de transmettre le français à « leurs jeunes enfants ». Il est en revanche remarquable qu'en dehors des écoles, du catéchisme et de *Cocoriki* (respectivement mentionnés une fois chacun) absolument aucun des autres réseaux francophones listés en début

²⁴⁵ Ce texte date de 2019 et ne se trouve actuellement plus sur le site Facebook Cocoriki (<https://www.facebook.com/cocoriki/?locale=fr_FR>), l'association s'étant depuis développée. Elle dispose à présent du label FLAM.

d'ouvrage n'ait été mentionné par les parents rencontré.e.s. Cela ne signifie pas que les parents ne les connaissent pas ou ne les fréquentent pas (aucune indication à ce sujet ni dans un sens ni dans l'autre) mais cela indique qu'ils ne les estiment pas constitutifs de leurs PLF.

Le repas en famille

À table, c'est quand même là où on a les langues qui se mélangent, c'est à table.
Sabine

Le repas en famille est un classique de l'étude des PLF²⁴⁶, il n'est ainsi pas surprenant que plusieurs parents aient dessiné ou mentionné cette scène, estimée représentative du quotidien familial avec les langues. Parents et enfants se retrouvent quotidiennement dans un même lieu, disposé.e.s de manière relativement proche physiquement et partageant un repas. Ce moment est propice aux échanges.



Figure 26 : Carte d'Éric.

²⁴⁶ Meyer Pitton, 2013.

Sur la carte d'Éric, les différentes langues sont représentées en couleur et l'on voit que les pratiques de communication sont dynamiques et bilingues. Ainsi, tous.tes les membres de la famille comprennent les deux langues, même si tous.tes ne parlent pas forcément dans les deux langues. Il s'agit d'une parfaite illustration de la conception helvétique du droit de chacun de s'exprimer dans sa langue (lorsqu'il s'agit des langues nationales), comme on peut l'observer à l'occasion des débats politiques au palais fédéral, et qui ne requiert que des compétences de compréhension des autres langues. Dans cette famille, tout le monde a les capacités de comprendre l'autre langue :

C'est une situation à table, les langues se mélangent, selon la discussion. On n'a jamais une langue complète pour toute une conversation.

Éric

Dans la famille d'Elsa, le repas en famille est l'occasion de pratiques trilingues : français, suisse-allemand, espagnol. Le schéma ci-dessous, sur lequel chaque langue est représentée par une couleur et où chaque pôle désigne un individu (P pour le père, M pour la mère et E1 et E2 pour Enfant 1 et 2), représente les dynamiques.

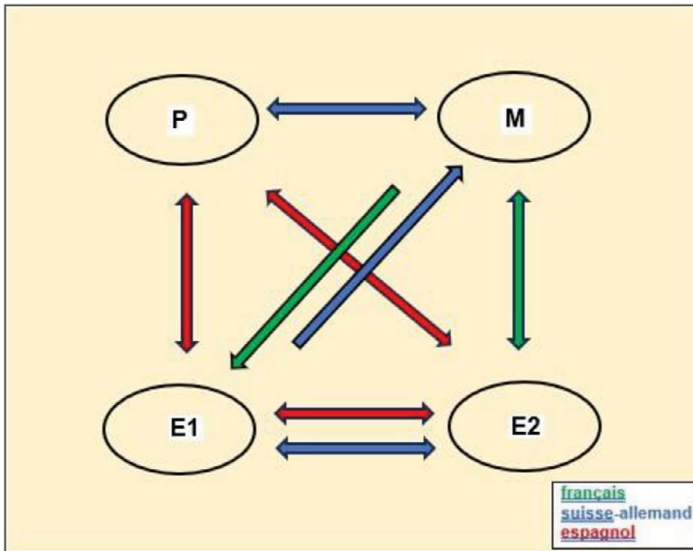


Figure 27 : Elsa – trois langues à table.

Il est à noter qu'entre la mère et l'enfant 1, il n'y a pas réciprocité comme dans toutes les autres constellations : la mère parle français et Nerea répond en suisse-allemand.

La culture, la littérature

J'essaie de faire les vacances en France. J'essaie d'apporter des animations culturelles. Tout le côté lecture, je le fais à la maison.

Hanna

Transmettre une « culture » semble aller de pair avec la transmission de la langue pour la plupart des parents rencontré.e.s et cet aspect de la transmission n'est ni facile à effectuer : « *Nous avons des difficultés à leur transmettre notre culture* » (Ernesto), ni facile à définir :

À Bern, c'est pas les mêmes chansons, c'est pas les mêmes... enfin, voilà, tout ce genre de choses qui sont à la fois une richesse, mais en même temps des points de repère aussi, ou un bagage qu'on a envie de transmettre à son enfant.

Mathilde

Éric fait preuve de pragmatisme quant aux objectifs qu'il se fixe dans le domaine.

Elles vont maîtriser la langue et son utilisation dans le contexte social. Après, mes filles elles auront pas toute la culture qui va avec, parce que c'est difficile de transmettre toute la culture qui est liée à une langue, mais elles auront d'autres points de référence, c'est comme ça.

Éric

Si la maîtrise de l'écrit semble être le summum de la réussite des PLF – « *Elle apprendra pas à écrire le français comme les francophones, c'est clair* » (Marion) –, la lecture en français semble, en revanche, être un objectif plus réaliste et vers lequel se dirigent les PLF. Faustine a abonné ses enfants très jeunes à des magazines français comme *Pomme d'api* ou *Astrapi*, qu'elle représente et nomme sur sa carte. Sa carte est d'ailleurs exemplaire de toutes ces aides qu'elle a identifiées pour soutenir la transmission du français. On y retrouve les amies scouts et leur famille, les lieux de villégiature, l'église, les cours LCO/HSK, les magazines et des symboles de la culture qu'elle souhaite transmettre : cinématographique, musicale, littéraire, etc.

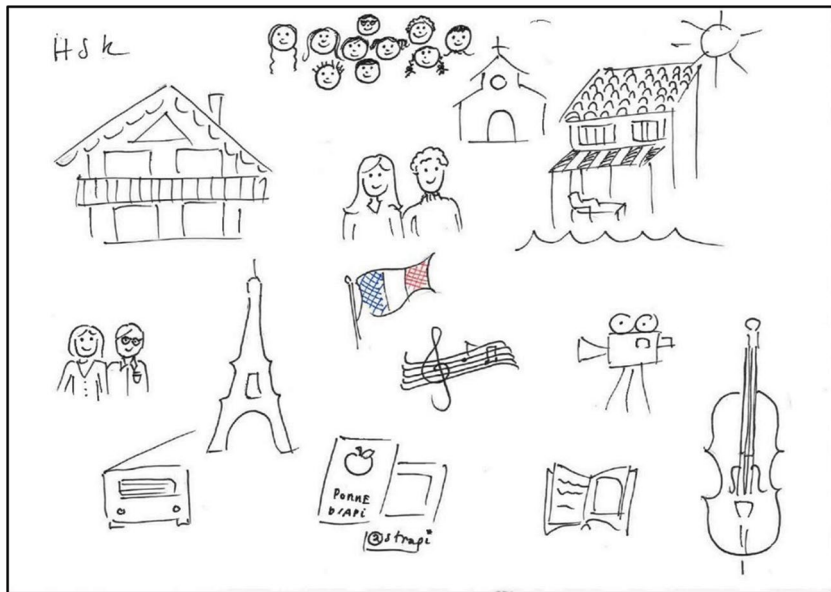


Figure 28 : Carte de Faustine.

Là, c'est le violoncelle. Éliane, son prof parle français. On n'a pas choisi le prof en fonction de la langue, mais c'est un effet très positif.

Faustine

Éric et Sabine ont aussi abonné leurs enfants à des magazines. Sabine s'est trouvé une alliée dans la littérature. Elle qui se décrit comme la seule francophone au milieu de ses enfants – « *en fait, je suis en minorité* » – les entoure d'un maximum de livres en français afin de ne pas être la source exclusive de français dans le quotidien de ses enfants.

J'ai acheté un Tiptoi²⁴⁷ en français ! Pas en allemand ! Parce que je veux qu'ils aient plusieurs sources de vocabulaire et des choses comme ça. Pour essayer d'améliorer leur

²⁴⁷ Il s'agit d'une gamme de jeux éducatifs basés sur des livres qui fonctionnent avec un stylo électronique extrêmement populaire à Bern. Éric et Laura y font également référence. On ne trouve toutefois le stylo électronique qu'en allemand dans les commerces bernois (on ne peut pas en changer la langue).

français. Le plus de sources que je puisse avoir ! S'ils ont le droit de regarder la télévision ou des choses comme ça, c'est en français, jamais en allemand.

Sabine

Les parents rencontrée.e.s qui ont de très jeunes enfants déclarent proposer très peu de dessins animés ou de films. Lorsque c'est le cas, les PLF exigent que ce soit en français.

Le rôle des dessins animés, c'est pas à minimiser. On est vraiment impressionnés. L'input, il est bon, c'est pas si bête.

Marion

La stratégie de Sabine semble porter ses fruits auprès de son deuxième fils :

Octave, il peut passer des heures et des heures à écouter ses histoires. Et il a une petite boîte à histoires aussi²⁴⁸. Tu sais, ils sont abonnés aux « Belles histoires » avec les CD, donc du coup, il a même pas besoin de moi, il s'écoute ses CD et il est autonome. Et il a un vocabulaire !

Sabine

Dans une logique d'équilibre entre les langues, Éric et Laura alternent la langue des histoires racontées le soir aux enfants :

Celui qui met les enfants au lit, lit encore une histoire aux enfants. Une soirée c'est en français, une soirée c'est en allemand et après ça change.

Laura

Exposer les enfants très jeunes à de la littérature jeunesse en français est très répandu parmi les parents francophones rencontrée.e.s²⁴⁹ :

Je ne lis avec elle qu'en français. On a beaucoup de livres en français.

Romane

²⁴⁸ Sabine fait référence à la fabrique à histoires *Lunii* qui propose des histoires à composer soi-même à partir de 3 ans.

²⁴⁹ En réponse à ces préoccupations, *Cocoriki* propose depuis 2023 des clubs de lecture : LILEMOI s'adresse aux « non-lecteurs, dès 4 ans » et LATULU aux « lecteurs débutants et intermédiaires, dès 6 ans ».

Le français est une langue de grande diffusion globale et la diversité des supports est facilement accessible. Dans sa recherche de matériel, Éric réalise tout de même qu'il ne trouve pas l'équivalent en français des *Hörspiele*²⁵⁰ très connus dans les espaces alémaniques que ses enfants aiment écouter.

Ces Hörspiel, moi, je ne connaissais pas ça quand j'étais enfant. J'ai pas de souvenir d'avoir écouté des histoires comme ça. C'est quelque chose qui est plus dans la culture germanique.
Éric

Les espaces germanophones disposent en effet d'un vaste répertoire de littérature classique très estimée écrite à destination d'un jeune public et de lecteur.e.s débutant.e.s ; on pense aux œuvres d'écrivains.e.s renommés.e.s comme Michael Ende, Otfried Preussler ou même à celles de l'autrice suédoise Astrid Lindgren, dont la lecture est bien plus répandue dans les espaces germanophones que francophones. Pour diverses raisons historiques, la tradition des *Hörspiele* se transmet depuis des générations bien davantage dans les espaces alémaniques que francophones, où elle existe mais reste sans commune mesure tant dans les pratiques que dans le choix de répertoires pour adultes et pour enfants.

On a lu, je pense, dix livres par jour depuis quatre ans ! Je lui lis pas seulement ces livres ennuyeux que pour son âge. Gina, elle lit des trucs déjà beaucoup plus compliqués et qui m'intéressent aussi. L'imput, depuis quatre ans, il est très bon et du coup, des fois, elle raconte des trucs au passé simple ! Elle a eu beaucoup beaucoup d'imput à un niveau très haut de français.
Marion

Marion fait montre de véritables ambitions littéraires en exposant sa fille de 4 ans à une importante quantité d'œuvres complexes écrites pour un public plus âgé. Sécuriser un accès futur aux classiques de la littérature francophone adulte est un objectif pris très au sérieux par les parents. Les francophones ayant hérité d'un rapport très normé à leur langue²⁵¹, on mesure les ambitions culturelles des parents à la quantité mais surtout à la qualité estimée de cette littérature en partage, présentée comme l'un des piliers d'une culture

²⁵⁰ Histoires audio.

²⁵¹ Bien plus que les Alémaniques et qui s'explique par l'histoire de ces langues dans leurs espaces respectifs (Brohy, 2005).

commune. La culture littéraire est un capital que les parents ont à cœur de transmettre et l'ambition des PLF se réfère volontiers à la littérature classique (sous-entendue pour adulte) : « *la vraie* », « *la grande* » littérature, comme chez Françoise ou Guillaume :

J'essaie vraiment de leur fournir une grande littérature en français. Ça me préoccupe quand même que mes enfants ne puissent pas lire correctement à long terme, et qu'ils n'aient pas accès à la littérature française, qui est incroyable à mes yeux.

Françoise

Je souhaite que mes filles puissent accéder à la vraie littérature, parce qu'en parlant français avec nous elles ont un bon niveau, mais pour la lecture et tout, ben... c'est l'école ! Simon, on comprend pas toutes les subtilités.

Guillaume

Plus que dans d'autres groupes linguistiques ou nationaux, le souci de l'accès à la littérature est une caractéristique saillante chez les francophones, *a fortiori* parmi les parents disposant de formation universitaire. Si dans l'étude d'Anne-Christel Zeiter le choix de l'école bilingue correspond à une volonté de « femmes transplantées » de maintenir leur langue « en exil »²⁵², le choix de Guillaume que ses filles soient scolarisées en français sert aussi sa volonté de père transplanté de maintenir le capital culture que représente la littérature.

3.3 Le tournant de l'école

Le tournant, ça a été, l'entrée à l'école de Lucien. À l'école, ils baignent plus dans l'allemand parce qu'ils y vont tous les jours.

Faustine

Faustine l'a bien compris, l'entrée des enfants à l'école constitue un événement biographique qui fait évoluer les PLF²⁵³. Cela correspond à une forme de perte de contrôle, puisque progressivement l'influence extérieure va venir compléter l'influence familiale. Afin d'éviter le fameux conflit « home » *versus*

²⁵² Zeiter, 2018, p. 149.

²⁵³ Matthey & Franceschini, 1989, p. 99 ; Tabouret-Keller, 2023.

« school »²⁵⁴, les parents mettent souvent en place de nouvelles stratégies de compensation ou de rééquilibrage. Quand il y a le choix, choisir la langue de scolarisation de ses enfants n'est pas un acte anodin puisque la langue transmet avec elle un poids institutionnel et un caractère normatif²⁵⁵. C'est l'un des moments classiques de réflexion et, comme on le verra plus loin, l'un des moments où les francophones de Bern, quel que soit leur parcours de langue(s) et de mobilité(s), savent « faire corps » en tant que groupe autour de la langue française. C'est sans surprise que l'école est ainsi souvent représentée sur les cartes des parents, comme ci-dessous en vert au centre de la carte de Laura :



Figure 29 : Carte de Laura.

Les PLF naviguent ainsi sur le paradigme du public et du privé, elles sont en coulisses de la vie sociale²⁵⁶. Le plus souvent, chaque pôle de ce paradigme

²⁵⁴ « Maison » contre « école » (Spolsky, 2019, p. 20–27).

²⁵⁵ Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Lacroix, 2014.

²⁵⁶ « Backstage of social life » (Hua & Wei, 2016).

correspond à des langues différentes, selon le principe de la répartition des langues.

À la maison, on parle le français et le portugais. Comme ils vont apprendre l'allemand à l'extérieur, c'est comme ça.

Ernesto

À Bern, il y a le choix entre une scolarité en allemand, en français ou bilingue et nous avons rencontré dans le cadre du projet des parents ayant fait chacun de ces choix²⁵⁷.

L'école en allemand : qualité de vie et apprentissage de l'allemand

Nous, on a fait le choix de mettre nos enfants dans l'école du pays et de la région. Alors, nos enfants ont fait l'école allemande ici à Bern.

Bernard

Comme Bernard, la plupart des parents rencontré.e.s ont choisi l'école publique alémanique. Dans son cas, le choix était clair depuis le départ. Le souci de la transmission du français est moindre lorsque les deux parents sont francophones, auquel cas le français semble être relativement sécurisé en famille ; l'enjeu du choix de scolarisation peut alors être, au contraire, l'apprentissage de l'allemand : « *on avait l'inquiétude qu'elles apprennent mal l'allemand* » (Jessica). Elsa a d'ailleurs inscrit son enfant qui ne parlait pas du tout l'allemand avant la scolarité à l'offre préscolaire de la ville de Bern « *Deutsch lernen vor dem Kindergarten* »²⁵⁸. Le choix n'est pas toujours évident. Certains parents doutent :

La maîtresse nous a demandé si on avait pensé à mettre Maxime dans l'école francophone cantonale. On a dit qu'on se posait la question au début, au niveau Kindergarten²⁵⁹, au tout début, mais après on s'est plus posé la question. C'était pas imaginable d'habiter à Bern et de faire tout en français. C'est pas possible qu'on donne pas cette chance à nos enfants de s'imprégner aussi de l'allemand et de la culture d'ici.

Yvo

²⁵⁷ Aucun des parents n'a fait le choix d'une scolarité en anglais au sein de l'école internationale.

²⁵⁸ Littéralement « apprendre l'allemand avant l'école enfantine ».

²⁵⁹ École enfantine.

D'autres parents changent leurs enfants de système scolaire, voire déménagent dans une autre région linguistique, comme l'envisagent Lisa ou Romane, au nom des PLF. L'explication donnée par Ernesto relève de l'ambition parentale de doter ses enfants de ce qu'il estime être les meilleures ressources :

On s'est rendu compte après que, non, c'est un danger s'il continuait à l'école française parce qu'il y a pas vraiment de débouchés. L'Allemagne s'impose avec sa technologie. Le français c'est bien, mais l'allemand c'est mieux. Et c'est comme ça que nous l'avons envoyé dans une école alémanique. Après, nous avons opté pour l'allemand pour tous les enfants.

Ernesto

Il est intéressant de noter que c'est précisément avec la même argumentation que d'autres parents, comme Guillaume ci-après, effectuent d'autres choix.

L'école en français : continuité et compensation

Toutes les activités extra-scolaires sont en allemand, piscine, conservatoire, foot, tout est en allemand. Il n'y a rien en français, alors j'ai dit à mon mari : je te prie de bien vouloir accepter que notre fils aille à l'école en français.

Linda

Linda avance diverses raisons pour justifier la scolarité en français choisie pour Lionel. Elle évoque la proximité immédiate de l'ECLF avec son lieu de travail, « *c'est pratique pour nous* », mais insiste davantage sur la logique de compensation. La vie sociale et quotidienne passant par l'allemand, c'est la scolarité qui a la charge d'équilibrer un apport en français. Pour Éric, en revanche, il semble vain d'essayer de compenser : « *C'est presque impossible de pouvoir compenser dans la situation actuelle à Bern.* »

Dans le cas de Christoph, c'est la continuité avec un système scolaire qui a guidé son choix vers l'EFIB. Il s'agissait de ménager la transition de l'installation en Suisse alémanique :

Nolan est parti de Paris pour venir avec moi. Sans sa maman. Tout changeait. Alors, j'ai pas voulu changer ni le système scolaire ni le langage.

Christoph

Les enfants de Sabine sont scolarisés en allemand mais vont faire l'expérience d'une année itinérante en famille au cours de laquelle c'est Sabine qui leur fera cours en français :

On les sort de l'école pendant un an pour voyager en van et c'est moi qui vais leur faire l'école. Donc, moi, je vais tenter de passer un cap en français, tu vois, j'espère que ça marchera.

Sabine

Si le choix de l'expérience familiale n'est pas guidé par les PLF, elles vont en revanche bénéficier de cette expérience. Le français va devenir, une année durant, la langue des apprentissages scolaires.

École bilingue : une logistique familiale

Pour nous, Clabi c'était la solution idéale, de pouvoir aller dans le sens qu'elle est née ici, que sa vie peut-être qu'elle se poursuivra toujours ici, mais qu'en même temps elle ait ce bagage culturel qui est le nôtre.

Mathilde

Tant que la scolarisation bilingue reste l'exception, et non une norme, c'est aux parents d'expliquer leur choix de scolarité²⁶⁰, qui reste forcément un choix conscient et idéologique²⁶¹. Comme le père romand rencontré un soir de 2017²⁶², certains parents francophones ne sont pas favorables à l'enseignement bilingue : « *Je n'ai pas que des retours positifs* » (Linda). Pour Éric, ce système serait artificiel et créerait non pas du contact mais une « bulle » détachée de la réalité linguistique locale :

Le seul moyen, ce serait vraiment d'être dans une école bilingue, avec un tas de gens qui vivent la culture francophone comme culture première, mais ça veut dire un tas de gens qui vivent dans une bulle de culture importée.

Éric

Éric fait référence à un type d'école hors système public local qui agit comme « *pièce angulaire d'une communauté* »²⁶³ dont il ne se sent pas faire partie. Il est important pour lui d'être ancré dans la société locale. Christoph en revanche a saisi l'opportunité de classe de maternelle bilingue proposée par l'EFIB :

²⁶⁰ Geiger-Jaillet, 2005, p. 201.

²⁶¹ Dalley & Saint-Onge, 2008.

²⁶² Voir la genèse du projet de recherche.

²⁶³ Dalley & Saint-Onge, 2008.

Nina, la petite, elle, elle est née à Bern, elle a été à la Kita²⁶⁴. Elle, elle a super bien appris le suisse-allemand. À l'école française, ils ont la maternelle normale et la maternelle bilingue et on l'a inscrite là.

Christoph

La fille de Faustine renonce à une formation gymnasiale bilingue et préfère se faciliter la tâche. Elle semble consciente de cet avantage qu'elle a en comparaison de ses camarades en étant francophone dans le système alémanique où *Französisch* est, avec l'allemand et les mathématiques, l'une des trois disciplines scolaires de sélection pour l'orientation vers un apprentissage professionnel ou vers le gymnase.

Si elle choisit le gymnase en bilingue, du coup, il faudrait qu'elle bosse plus. Éliane, elle n'a pas envie de prendre le risque de perdre une branche où, avec relativement peu d'efforts, elle a des points en plus.

Faustine

Ici, le capital se présente sous forme de privilège : en suivant une formation bilingue, Éliane perdrait une partie de son privilège.

Comme le montrent les études menées au Canada anglophone²⁶⁵, ce ne sont pas forcément les enfants de couples bilingues qui fréquentent l'école bilingue. Dans le cadre du présent projet, c'est un couple de deux francophones qui a choisi les classes bilingues :

C'est vrai que l'aspect émotionnel, c'était le plus important par rapport au choix de Clabi. Après, il y avait aussi la crainte de ne pas pouvoir réussir à suivre avec les devoirs, d'être dépassés.

Mathilde

L'argument de l'aide aux devoirs et du suivi de la scolarité des enfants a influencé la prise de décision pour Mathilde, dont l'allemand ne fait pas partie des L1. Pour Guillaume, l'ambition est également d'offrir une opportunité à ses enfants :

²⁶⁴ La crèche.

²⁶⁵ Dalley & Saint-Onge, 2008 ; Roy, 2015.

Mes deux filles, elles sont vraiment à cheval sur la frontière²⁶⁶. Elles ont ce double aspect. Pour elles, cette frontière c'est un plus ! [...] C'est comme leur offrir une chance plus tard de choisir de quel côté elles voudront être.

Guillaume

Dans la logique de Sabine, c'est le nom de famille alémanique du père accolé à un prénom français qui a la même fonction :

Je voulais qu'ils puissent s'intégrer dans les deux.

Sabine

Le choix du prénom est un classique identifié dans les études portant sur les PLF :

Le nom des enfants aussi. Lucien, c'est un nom très français.

Faustine

Au fait d'outiller ses filles de ressources en langues qui leur permettront un choix, vient s'ajouter la satisfaction de Guillaume quant à l'évolution de leurs compétences en allemand et en français.

Et les progrès qu'elle a faits en français, Rose, en une année à Clabi ! Elle parlait pas beaucoup au début. Elle était très hésitante et puis elle a rencontré plus de francophones. Maintenant, elle s'exprime en français, elle est très à l'aise, elle a plaisir. C'est une chose impressionnante !

Guillaume

Mathilde et Guillaume se félicitent de leur choix : « *Pour elles aussi, c'est le bonheur, c'est clair !* » D'ailleurs, d'autres parents auraient souhaité pouvoir entretenir le bi/plurilinguisme de leurs enfants par ce biais, ont demandé à s'inscrire à Clabi mais n'ont pas été retenu.e.s²⁶⁷ et en tirent une grande frustration, comme c'est le cas d'Amandine.

D'autres parents se sont montré.e.s intéressé.e.s mais n'ont finalement pas fait acte de candidature, préférant la proximité de l'école alémanique. La distance entre l'école et le domicile est un paramètre connu dans la prise de décision²⁶⁸. Il appartient à chaque famille d'évaluer dans quelle mesure la langue a plus

²⁶⁶ En référence à sa carte qui figure en début d'ouvrage.

²⁶⁷ Voir en début d'ouvrage les conditions de sélection.

²⁶⁸ Schwartz & Verschik, 2013.

ou moins d'importance que la logistique quotidienne. Dans le cas des familles rencontrée.s, où les deux parents travaillent avec un pourcentage d'engagement professionnel élevé, faciliter la logistique quotidienne s'avère central :

Il faut que la logistique soit possible aussi, fallait vraiment que ce soit dans le quartier.
Sabine (3 enfants)

*Avec chaque enfant supplémentaire, t'es moins en mesure de faire des trucs compliqués.
Tu choisis de plus en plus la facilité.*
Faustine (4 enfants)

L'école est un peu loin pour chez nous. Logistiquement, c'était beaucoup trop compliqué.
Françoise (2 enfants)

Avec douze enfants sélectionnées à Clabi chaque année sur l'ensemble de la ville, la possibilité de pouvoir s'organiser avec d'autres familles de son quartier pour une logistique commune semble peu réaliste pour Jessica :

Notre choix a été orienté par l'aspect logistique. Pour les parents, c'est vraiment très compliqué de devoir emmener son enfant dans un autre quartier pour qu'il puisse avoir une formation bilingue. S'il y avait plus de places, qu'on avait des amis dans le quartier qui emmenaient aussi leurs enfants, on aurait pu s'organiser, mais il y a tellement peu de places...
Jessica

En revanche, s'il y avait eu la possibilité de scolariser les enfants de manière bilingue dans le quartier, cela aura été le premier choix de la plupart des parents rencontrée.s :

Mais s'il y avait eu une classe dans le quartier, comme on en a fait la demande, justement, ça aurait pas été une question du tout, ça aurait été la priorité.
Françoise

Romane, Jessica, Françoise et Hanna se sont activement engagées à différents niveaux localement pour demander (sans succès) aux autorités locales de développer davantage l'enseignement bilingue. Comme l'indique le tableau répertoriant le choix de scolarité des parents rencontrée.s, la demande en scolarisation bilingue « dans les quartiers » semble être l'attente principale²⁶⁹.

²⁶⁹ Les points d'interrogation dans la colonne de droite correspondent aux parents n'ayant pas abordé la question.

	Français	Bilingue	Allemand	Bilingue si à proximité
Bernard			x	-
Claire			x	?
Elsa			x	?
Éric			x	x
Ernesto			x	-
Faustine			x	x
Françoise			x	x
Hanna			x	x
Jessica			x	x
Kenza	x			x
Linda	x			-
Lisa			x	?
Marion			x	?
Guillaume et Mathilde		x		x
Romane			x	x
Sabine			x	x
Sarah			x	?
Valérie			x	?

Figure 30 : Choix de la langue de scolarisation.

L'allemand est le choix par défaut : pour la plupart des parents, la scolarisation en allemand a été choisie à défaut d'une scolarisation locale bilingue. Une étude de 2023 a pointé l'énorme demande et décrit la rareté de ces offres bilingues comme un manque²⁷⁰. En grande majorité, les parents sont favorables au développement de classes bilingues dans les quartiers.

Dans notre idéal, on aurait mis nos filles dans une Kita bilingue et une école enfantine bilingue pour qu'elles aient un cursus de formation totalement bilingue. Mais déjà, il y a pas de Kita²⁷¹ bilingue dans le quartier.

Jessica

En plus de l'importance de la logistique familiale, qui est un élément classique répertorié dans la littérature portant sur les PLF, d'autres éléments tout

²⁷⁰ Clivaz, 2023, p. 161.

²⁷¹ Il s'agit d'un helvétisme pour « crèche ».

à fait propres au contexte suisse alémanique sont clairement ressortis des témoignages : la socialisation de quartier et le déplacement des enfants dans l'espace public. La question s'est ainsi posée autrement et ce n'est finalement pas en fonction de la langue que la plupart des parents ont choisi le type de scolarité de leurs enfants.

Prégnance de la socialisation de quartier

Je pense que ça aurait été difficile pour Noa de pas aller au même endroit que tous ses voisins et amis du quartier. C'est un facteur très important de partir de la maison et de faire le même chemin que les autres.

Françoise

Le paramètre principal ayant guidé le choix de scolarisation des parents rencontrée.e.s s'avère être, non pas la langue, mais la socialisation de quartier. Les écoles publiques de Bern sont accessibles à pied par les élèves. Dès l'école enfantine²⁷², les élèves se rendent d'ailleurs seul.e.s ou en groupe (la plupart du temps sans adulte) à pied à l'école, ce qui constitue une pratique incontournable et extrêmement valorisée de l'insertion dans le tissu social local. S'il faut choisir entre PLF et socialisation de quartier, la réponse est claire pour Sabine :

S'il faut choisir, ben, c'est l'école de là où on est.

Sabine

Accompagner les enfants ou aller les chercher à la sortie de l'école est impensable passé un certain âge ou bien clairement un marqueur d'origine étrangère. Cette autonomie de déplacement physique dans l'espace public fait d'ailleurs écho à l'autonomie des déplacements au sein de l'établissement scolaire : quel que soit leur âge, les élèves se rendent en toute autonomie en salle de classe et se doivent d'être assis en chaussons au moment de la sonnerie : se mettre en rang, se déplacer en groupe classe ou même être supervisé.e.s par un adulte pour se rendre à la salle de sport ou à la garderie ne fait pas partie des habitudes.

²⁷² On imagine la difficulté potentielle de laisser partir seul.e.s le matin des enfants de quatre ou cinq ans pour des parents originaires d'autres espaces nationaux.

À Bern, le déplacement des enfants dans l'espace public est institutionnalisé et systémique. Dans les quartiers, toute une logistique est mise en œuvre avec l'aide de la police qui est mobilisée aux heures de déplacements le matin et le midi. La police intervient à plusieurs reprises dans les classes pour étudier les parcours des élèves avec eux/elles ainsi que les règles de sécurité. Les plus jeunes élèves portent par ailleurs des gilets jaunes réfléchissants fournis par l'école pour ces déplacements.

On a choisi la proximité. Aussi pour que les enfants puissent apprendre à connaître les autres enfants et se stabilisent.

Jessica

Les enfants sont en outre très présent.e.s dans l'espace public bernois en dehors des déplacements scolaires, non pas parce qu'ils sont livré.e.s à eux/elles-mêmes et négligé.e.s mais parce que cela est valorisé. Iels se réunissent et se déplacent sans adulte dès le plus jeune âge dans l'espace public : de nombreuses places de jeux et d'autres aménagements de qualité leur sont destinés. Les enfants ne fréquentant pas l'école de leur quartier connaissent ainsi peu leurs voisin.e.s et sont exposé.e.s au risque d'être exclu.e.s, même involontairement, d'une forme centrale de la socialisation alémanique. Faire le choix conscient d'une scolarisation en français ou bilingue à Bern, c'est renoncer volontairement à une certaine qualité de vie et à la socialisation de quartier.

On a favorisé le contact local, quand même, avec les enfants. Parce que si c'était plus loin, ben, on perd le contact avec les enfants qui sont dans le quartier.

Éric

Ainsi, le fait que l'école bilingue soit une offre scolaire centralisée de la ville à laquelle les élèves ne peuvent ni se rendre à pied ni en autonomie représente un frein majeur au choix de l'enseignement bilingue de la part des parents. Nombre de familles ne souhaitent pas faire le deuil de l'autonomie des enfants ni s'infliger volontairement pendant les onze années de scolarité obligatoire une logistique familiale contraignante et localement inouïe, voire incompatible avec la représentation que les parents se font de l'école.

Je voulais l'inscrire à l'école cantonale de langue française, j'y tenais énormément mais le papa n'a pas voulu, parce qu'il trouve qu'un enfant doit aller à l'école de son quartier pour avoir des amis de son quartier.

Romane

Se distinguer au nom d'ambitions stratégiques en langue pourrait être incompris. La fréquentation d'écoles privées internationales concerne plutôt un public venu de toute la région-capitale et dépasse largement la ville de Bern. Ces écoles attirent particulièrement les familles de passage pour quelques années en Suisse mais dont les enfants ne développent pas forcément une identité de quartier. Or, pour la plupart des parents interrogés, cette identité de quartier est justement plus importante que l'offre bilingue.

L'enseignement du français langue étrangère : le non-lieu scolaire

Non non, ça n'a rien apporté à son niveau de français. Je n'ai pas l'impression que ça ait apporté quoi que ce soit.

Sabine

Les deux premières communautés linguistiques représentées statistiquement après l'allemand à Bern correspondent précisément aux deux langues étrangères obligatoires enseignées à l'école publique : en premier lieu les francophones donc, alors que *Französisch* est la première langue étrangère obligatoire à partir de la 3. Klasse (8–9 ans) à hauteur de trois leçons par semaine suivant un programme et un manuel imposés, puis les anglophones avec 6 % de la population alors qu'*Englisch* est justement la deuxième langue étrangère obligatoire enseignée à partir de la 5. Klasse (10–11 ans) à hauteur de deux leçons par semaine suivant un programme et un manuel scolaire imposés. Ces chiffres concernant les adultes de la ville donnent une idée, *a minima*, du pourcentage statistique moyen des familles dont les enfants sont de potentiel.le.s élèves locuteur.e.s de ces deux langues. Pour les élèves francophones scolarisé.e.s dans les écoles publiques de quartier en allemand, le français change ainsi de statut aux alentours de 9 ans ; un âge où le passage à l'écrit en langue de scolarisation est en théorie en cours de consolidation. Il y a basculement de nombreux enjeux pour les francophones :

- d'une langue privée, elle devient une langue publique ;
- d'une langue de la maison, elle devient une langue de l'institution ;
- d'une langue dite familiale, elle devient une langue dite « étrangère » ;
- de nommée en français « français », elle est nommée en allemand *Französisch* ;

- de transmise par la famille, elle devient transmise par un enseignant.e ;
- de transmise par des personnes francophones, elle est transmise (le plus souvent) par une personne alémanique ;
- d'une langue orale, elle devient une langue écrite.

Trois des quatre enfants de Faustine (18 ans, 16 ans, 13 ans) ont fait l'expérience du *Französisch* à l'école publique. Elle qui, en entretien, détaille minutieusement chaque lieu de soutien dans ses pratiques de transmission du français (passant en revue jusqu'à la langue des professeur.e.s de musique au conservatoire), il semble extraordinaire qu'elle ne mentionne à aucun moment l'école, alors même que *Französisch* occupe chacun de ses enfants trois heures par semaine. Interrogée précisément sur le potentiel impact de cet enseignement, Faustine semble même surprise par la question et sa réponse tient en deux mots : « *pas tellement* ».

Le témoignage de Sabine va dans le même sens. De manière tout à fait inattendue, *Französisch* se révèle être un véritable « non-lieu scolaire »²⁷³ selon les parents interrogé.es.

Sabine avait de grandes attentes envers cette importante ressource en temps scolaire lors du premier entretien en 2019 :

Quand ils commenceront à l'apprendre à l'école, ben, peut-être que là, dans ce cas-là, je leur ferais étudier un peu plus l'écrit.

Sabine

Interrogée de nouveau trois ans plus tard alors que Bastien reçoit à présent cet enseignement scolaire, elle déclare : « *Ça n'a rien changé. Rien du tout.* » Elsa, qui est enseignante et connaît bien la réalité des classes, déclare savoir à quoi s'en tenir. Elle n'attend rien de cet enseignement : « *Ich habe da keine grossen Ansprüche*²⁷⁴. »

Les cours LCO

Plusieurs parents mentionnent les cours LCO en français. Très peu toutefois y ont finalement inscrit leurs enfants.

²⁷³ Expression empruntée à Zarate, 2000.

²⁷⁴ « *J'en attends pas grand-chose.* »

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 autre garçon. Voilà.

Romane

S'il y a très peu d'offres LCO en français²⁷⁵, il y a aussi très peu de demandes. Ce n'est pas seulement parce que l'offre est si peu diversifiée qu'elle attire peu, c'est surtout parce que cet enseignement correspond à une offre centralisée, repoussoir identifié chez les francophones rencontrés.e.s. Comme pour l'enseignement bilingue, le frein majeur s'avère être la logistique quotidienne pour les offres « hors quartier » dans les familles où les deux parents exercent une occupation professionnelle à fort taux d'engagement.

Lucien [l'aîné] il a fait ce cours pendant un an. C'est un petit truc mais on avait essayé. Puis après, on a déménagé et dans la commune où on était après, ils ne proposaient plus ça. Je ne sais pas si on aurait fait ça pour tous les enfants après. C'est quand même un investissement. C'était le mercredi après-midi. Ça te coupait vraiment l'après-midi, et du coup y'avait pas vraiment pas d'autre activité possible à côté de ça.

Faustine

Mise en concurrence avec les activités de loisirs, l'offre LCO est rarement populaire auprès des élèves. Relégué aux espaces marginaux du système éducatif, hors temps scolaire, peu pris en compte dans le suivi scolaire global, et surtout décentralisé, l'enseignement LCO n'est que peu attractif pour les parents interrogés.e.s ; d'autant que l'école alémanique met déjà à disposition, et sur place, trois leçons par semaine pour l'enseignement du français.

De toute façon, à l'école suisse [alémanique] normalement, il y a le français aussi à partir de la troisième classe.

Éric

Sabine mentionne ces cours mais y a renoncé afin que la langue française n'ait pas pour ses enfants une « connotation scolaire »²⁷⁶. C'est ce à quoi Faustine fait également référence lorsqu'elle déclare :

²⁷⁵ En 2022, la seule possibilité à Bern était le mardi soir (l'offre s'est depuis éteinte).

²⁷⁶ Merle, Matthey, Bonsignori & Fibbi, 2010, p. 20.

Mon souhait serait que les enfants pratiquent la langue. Et pas, tu vois, l'apprennent. Qu'il y ait un lien, en fait, avec d'autres personnes. Que ce soit « ça » la langue. Et pas un enseignement.

Faustine

Les enfants de Lisa et Yvo suivent bien un enseignement LCO mais pas en français, en italien. Il a fallu faire un choix et le français étant déjà enseigné l'école, c'est l'italien que l'on retrouve dans la bouche de tous les personnages de la carte de Lisa.



Figure 31 : Carte de Lisa.

Politiques Individuelles, Pratiques Collectives

Une découverte a été de constater à quel point les familles francophones rencontrées sont homogènes dans leurs caractéristiques socio-économiques mais aussi dans leurs PLF. L'éventail des possibilités n'est certes pas infini et ces parents bien renseigné.e.s mettent déjà en place une grande variété de stratégies. Ce qui est remarquable, c'est qu'à l'exception des quelques réseaux, mentionnés une seule fois chacun (*Cocoriki*, paroisse), la prise en charge des PLF se passe en grande partie en dehors d'un esprit de « communauté francophone », comme on peut l'observer dans d'autres groupes linguistiques ou nationaux.

La stratégie de regroupement communautaire existe pourtant à Bern avec les habitué.e.s des différents événements « en français » mais semble toucher davantage un autre type de public : francophones d'une autre génération, familles résidant hors de la ville ou fréquentant les écoles francophones, etc. Les parents rencontré.e.s pensent leurs PLF de manière autonome, individuelle et indépendante des réseaux francophones, or tant les PLF que les réflexions qui les accompagnent sont remarquablement homogènes.

« À la fois semblables et différent[e]s »²⁷⁷, comme les éléments de la carte de Romane (un repas en famille, une carte géographique), les PLF des parents francophones rencontré.e.s sont plus collectives qu'individuelles. Les PLF se pensent individuelles mais se déclinent au collectif, ce qui interroge par ailleurs sur les représentations des pratiques familiales en général au sein de ce groupe socioculturel.

²⁷⁷ Delamotte, 2018.

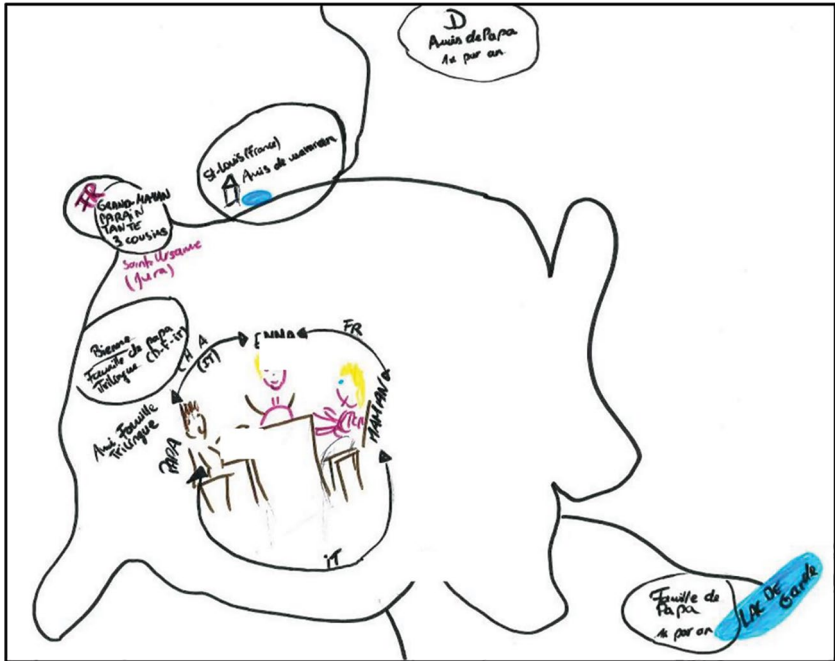


Figure 32 : Carte de Romane.

La grande déception

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

L'intuition scientifique des résistances envers les dispositifs bilingues à l'origine du projet de recherche a très vite été remise en question au contact du terrain, ou disons plutôt que la question s'est posée différemment. Plusieurs paramètres déterminants et propres au contexte ont été révélés : l'homogénéité d'une catégorie socioprofessionnelle, l'importance de la socialisation de quartier, etc. L'une des questions de départ du projet présupposait une résistance de la part des parents envers les dispositifs bilingues. Nous avons

finalement observé très peu d'hostilité envers ces formations, mais le projet a bel et bien mis au jour des formes de résistance : malgré ce que le développement de dispositifs bilingues laisse penser, les témoignages recueillis insinuent que ce sont les institutions qui freinent le développement du bi/plurilinguisme. Si les parents résistent à quelque chose, ce serait plutôt à l'habitus monolingue de l'école dont la stabilité, face au plurilinguisme *de fait* des élèves, interroge.

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 !²⁷⁸

Sabine

Ici à Bern, que ce soit pas plus bilingue, c'est compliqué à comprendre. Ils veulent pas le mettre en place. Enfin, on sent qu'il y a un frein... Pourquoi ça n'existe pas les écoles bilingues à Bern ?

Lisa

En fait, ces témoignages représentent un véritable plaidoyer pour plus d'enseignement bilingue. En parallèle aux efforts consentis dans le privé, les parents attendent le soutien des institutions pour encourager un bilinguisme non pas souhaitable ou en devenir mais « déjà-là »²⁷⁹ :

Je regrette qu'il n'y ait pas plus de suivi de la part de la ville et puis du canton pour instaurer des classes bilingues partout. On voit qu'il y a maintenant des enseignants qui sont formés pour enseigner dans les deux langues. La ville, là, on se demande vraiment ce qu'ils attendent...

Jessica

Avec le nombre de francophones qu'il y a à Länggasse, à mon avis, tu en remplis trois des classes !

Sabine

Déçu.e.s mais très engagé.e.s, iels se posent comme acteur.e.s sociaux.les, participant à l'évolution et à la dynamique de leur environnement. Le fort capital de formation des parents leur permet d'engager des échanges et de formuler des requêtes auprès des institutions, multipliant les initiatives :

²⁷⁸ Les enfants de Sabine ont commencé leur scolarité avant la mise en place de *Clabi*.

²⁷⁹ Robin, 2019b, p. 109.

Romane a tenté (sans succès) de faire mettre une place par le canton une offre systématique de cours LCO en français au sein des différentes écoles de quartier. Si sa démarche n'a pas permis de systématiser l'offre, des pourparlers seraient toujours en cours. Françoise a lancé (sans succès) une pétition auprès de la direction scolaire de son quartier exigeant la mise en place d'un dispositif d'enseignement bilingue, etc.

Les parents n'hésitent pas à invoquer la dimension utilitaire et économique des langues²⁸⁰ pour justifier davantage leurs attentes. Les autorités auraient tout à gagner :

Les Suisses, ils pourraient faire mieux. Parce qu'en fait, ils en profitent pas trop de ces langues nationales, de toutes ces langues qu'on a ici.

Ernesto

Dans un pays où on a besoin de ponts... Si tu veux vraiment créer une culture nationale, je veux dire, des bilingues, ça serait une mine d'or !

Sabine

L'intérêt politique des institutions scolaires de la ville envers les pratiques d'enseignement bilingue est bridé par des schèmes profondément ancrés et faisant place à des pratiques plus traditionnelles, empreintes de méfiance envers l'enseignement bilingue. Malgré la demande, la multiplication des offres d'enseignement bilingue n'est ainsi pas envisagée par les institutions responsables. À en croire les parents interrogé.e.s, il n'y a pas de refus d'apprendre les langues, il y a en revanche, de la part des institutions, refus d'offrir les langues²⁸¹.

Le malentendu de départ du projet est lumineux et en révèle le processus itératif. Tout en répondant aux objectifs initiaux du projet²⁸², il a permis de faire évoluer les questionnements au fil du projet. Ce que nous donnent à voir les témoignages traduit bel et bien des formes de résistance, mais celles-ci ne se nichent pas où on les attendait. Les institutions résistent au changement, les actrices résistent envers l'habitus monologue de l'école. Par analogie avec

²⁸⁰ Pistis Mfwa, 2019, p. 152.

²⁸¹ Robin, 2021b.

²⁸² Pour rappel : cerner une catégorie d'acteur.e.s, identifier des représentations, dégager des écarts entre logiques institutionnelles et logiques individuelles, esquisser des pistes didactiques.

« la peur de la germanisation », on ose en fin de parcours le néologisme et la question provocatrice : qui a peur de la bilingualisation de l'école ?

Pistes didactiques

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

Faustine

Une autre piste que l'enseignement bilingue pour répondre aux besoins énoncés par les parents francophones serait l'optimisation des heures d'enseignement scolaire obligatoire des langues à l'école. Pensée didactiquement en termes de langue « étrangère », on comprend qu'en l'état, la discipline scolaire *Französisch* dispensée dans les écoles alémaniques ne puisse pas prendre en compte les élèves dont au moins l'un des deux parents est francophone. Quelles que soient les pratiques enseignantes d'individualisation mises (ou non) en place, cet enseignement ne leur est tout simplement pas destiné.

Ma fille Frédérique, elle s'était permise deux-trois fois de remettre en place le prof, mais poliment, de lever la main et de dire : « On ne dit pas "la" garage, on dit "le" garage » et de corriger le prof de français. Depuis ce jour-là, il a exigé qu'elle soit à chaque leçon de français à la porte ! Je trouve ça scandaleux, ce prof aurait dû la charger d'autres devoirs, lui donner des bouquins à analyser !

Bernard

Des élèves bilingues, on attend beaucoup d'eux mais ils ont pas forcément les compétences là où on les attend. On s'ennuie pendant les cours mais en même temps on aurait tellement de choses à apprendre ! Mais on n'apprend pas grand-chose, on flotte en surface, on s'ennuie, on attend que ça passe. Donc beaucoup de gâchis. Et puis, c'est seulement en choisissant la maturité bilingue que j'ai eu l'impression : « Ah, enfin le niveau que j'attendais ! Enfin d'autres élèves qui sont dans la même situation que moi, qui veulent apprendre et qui ont des bonnes bases ! » Et là, c'était incroyable. Enfin des progrès après des années et des années d'ennui !

Marion

Tout est dit, de l'ennui de l'élève, des besoins non traités, de l'incompétence de certain.e.s enseignant.e.s face à ces situations, de la ressource en temps scolaire mal exploitée. Malgré les incitations actuelles à l'individualisation et

à la différenciation dans l'enseignement des langues²⁸³, les élèves bilingues ne font pas systématiquement partie de l'imaginaire didactique. Le phénomène dépasse pourtant largement le cas des francophones de Bern : il est connu dans toute la Suisse²⁸⁴ (élèves germanophones en Suisse romande où l'allemand est première langue étrangère, élèves anglophones en Suisse centrale ou francophones au Tessin, etc.) et au-delà. « *Dans ma classe, on est quatre personnes qui parlent français* » (Adèle).



Figure 33 : Carte d'Adèle.

²⁸³ Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013.

²⁸⁴ Robin, 2023b, p. 44.

Les enfants des parents rencontrés dans le projet ont des besoins légitimes d'apprentissage et de développement dans leur langue d'héritage, notamment dans la production écrite. La carte d'Adèle, 10 ans et qui s'exprime à l'oral parfaitement en français, représente son école (*Schule*), où des élèves parlent italien et français. L'enfant francophone à la fenêtre dit bien « bonjour, je m'appelle » mais il est écrit « bon jour, schö mapel ». De même le fils de Sabine écrit le français comme il peut :

Bastien, il me fait la liste des courses en français. Il m'écrit pomme « P » « O » « M », en phonétique.
Sabine

Il y a tout un pan théorique et empirique de connaissances didactiques à générer au sujet des élèves bilingues mais également à diffuser auprès des enseignant.es qui sont globalement démunis face à ces élèves.

C'est surtout dans l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire que la différenciation pour les bilingues pose problème aux enseignant.es²⁸⁵.

Avec humour, l'offre de formation continue « Au secours ! Un enfant bilingue dans ma classe » de la *Pädagogische Hochschule FHNW*²⁸⁶ avait trouvé son public. Cet intitulé « Au secours ! » confirme d'une part que la présence en classe d'élèves bilingues peut déstabiliser les enseignant.es et d'autre part qu'il est urgent de générer des connaissances scientifiques à ce sujet et de systématiser le matériel didactique adéquat.

Le projet pilote bâlois « Français pour les bilingues »²⁸⁷ a déjà ouvert la voie en mettant gratuitement à disposition des enseignant.es du matériel didactique complémentaire pour tout le cycle 2, accompagné d'un instrument diagnostique permettant de catégoriser les élèves en fonction de leurs besoins (lecteur.es ou non, scripteur.es ou non, etc.). Les enseignant.es ayant participé au projet se trouvent renforcés dans leurs compétences

²⁸⁵ Egli Cuenat, Oliveira & Trommer, 2019, p. 72. Cette traduction n'engage que moi. L'original est : « Besonders im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe stellt die differenzierende Förderung von zielsprachlich Bilingualen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. »

²⁸⁶ Lovey, Trommer & Egli Cuenat, 2022.

²⁸⁷ Site du projet : <<https://www.francaispourlesbilingues.ch/>>.

dont le rôle professionnel²⁸⁸. Ce projet dont la diffusion est restée relativement confidentielle dans les milieux scolaires alémaniques a confirmé l'importance de l'autonomie des élèves dans l'utilisation du matériel et celle de la différenciation interne : la complexité des parcours et des répertoires linguistiques doit se refléter en pratiques didactiques flexibles.

Tout indique que la mise en place systématique de pratiques didactiques adaptées à ces élèves, de contenus type LCO ou FLAM dans un format compatible avec le scolaire *Französisch*²⁸⁹ obligatoire, répondrait en grande partie aux attentes des parents. Elles restent néanmoins à ce jour marginales et rares sont les formations initiales d'enseignant.e.s qui incluent systématiquement la thématique dans leur plan d'études²⁹⁰. La recherche en didactique des langues a du pain sur la planche...

Éléments de perspectives

Jusqu'à il y a une vingtaine d'années, la doctrine voulait qu'on ne parle que le français. Aujourd'hui, les choses ont changé.

Olivier Schopfer (propos recueillis par C. Werlé, 2023b, p. 7)

On observe en Ontario anglophone que la survie du français passe par le bilinguisme²⁹¹. Le français à Bern prendrait-il le même chemin ? Dans une récente édition du *Courrier de Berne* en tout cas, l'actuel pasteur de l'Église française réformée de Bern expliquait avoir choisi de faire évoluer les services

²⁸⁸ Lovey, 2022.

²⁸⁹ Ou *Englisch*, ou autre, en fonction des espaces linguistiques ciblés et des langues étrangères qui y sont enseignées. On sait que, dans le canton alémanique de Zoug, 13 % à 14 % des élèves de l'école primaire sont « native speaker » de l'anglais, première langue étrangère à l'école (Lovey, 2022, p. 128).

²⁹⁰ La Haute École Pédagogique du Valais propose en ligne le document « Pistes pour élèves bilingues » (<<https://animation.hepvs.ch/anglais/index.php/anglais-a-l-ecole/135-pistes-pour-eleves-bilingues-et-avances>>). La *Pädagogische Hochschule* de Zoug développe du matériel compatible avec le moyen d'enseignement pour les élèves anglophones au primaire (<<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/medien-publikationen/weitere-publikationen/argumentarium-fremdsprachen/englisch-1/native-speakers>>). Celle de Saint-Gall développe actuellement également du matériel pour l'anglais au niveau secondaire 1 (Robin, 2024c).

²⁹¹ Roy, 2001.

ecclésiastiques en fonction de ses paroissien.ne.s, de plus en plus souvent issu.e.s de familles linguistiquement mixtes.

Cet ouvrage, dont les témoignages sont issus d'une recherche qualitative, n'a pas la prétention d'être représentatif, d'où le soin de mentionner régulièrement qu'il s'agit bien des parents « rencontré.e.s » dans le cadre du projet. Installé.e.s et non de passage à Bern, iels forment une catégorie remarquablement homogène de par ses caractéristiques socio-économiques qui interroge par ailleurs sur les dangers de gentrification de la ville autant que sur ceux de la légitimation du français au détriment d'autres langues. Pères et mères occupent à parts relativement égales des emplois prestigieux, à taux d'engagement et salaire équivalents. Le fait d'être suisses ou étranger.e.s n'impacte pas tellement les PLF, en revanche, le fait d'être en couple linguistiquement mixte ou exclusivement francophone les influence fortement ; être soi-même bilingue ne facilitant pas toujours la tâche.

En matière de PLF, il n'y a pas de recette miracle, chacun.e fait au mieux en fonction de ses ressources, de ses convictions et de ses ambitions de transmission. Les réflexions et pratiques qui accompagnent leur désir de transmettre le français à Bern sont en cela typiques des différents ouvrages sur le sujet. Le souci quasi obsessionnel de l'accès à la littérature classique, la répartition non genrée du travail parental et la prise en charge des PLF, la conscience aiguë d'avoir un capital prestigieux à transmettre et la volonté de le faire en dehors d'une communauté, les distinguent toutefois d'autres groupes linguistiques et d'autres contextes nationaux. Venu.e.s pour la plupart par choix au terme (au cours ?) d'un parcours de mobilité complexe et valorisant, iels impulsent une dynamique de « reterritorialisation »²⁹² du français à Bern. L'implantation de ces jeunes familles plurilingues, germanophiles et décomplexées qui n'attendent pas de services « en français » mais davantage d'offres « bilingues » témoigne d'une phase en pleine évolution de l'histoire de la ville avec le français, qui bouscule l'organisation traditionnelle des langues et invite les autorités à se questionner et à se (re)positionner.

Note ultérieure : les vives réactions et la polarisation politique autour de l'annonce inattendue du *Schulamt* en mai 2025 concernant la fermeture à venir des *Clabi* sont des marqueurs de très fortes dynamiques sociolinguistiques à l'œuvre. Dans un sens ou dans un autre, la ville de Bern est actuellement en train d'écrire une page décisive de son histoire avec le français...

²⁹² Moustouai, 2020.

Épilogue

À terme, je ne suis pas sûre de comprendre mieux ce que ce père romand, que malheureusement je n'ai jamais plus recroisé et dont je n'ai jamais pu connaître l'identité, a voulu dire en 2017 par « *Une école bilingue ? Non... ça, c'est un truc pour les Alémaniques* ». Sans doute s'inscrit-il dans le discours idéologique de la peur de la germanisation, qui existe bel et bien, même s'il ne s'est pas révélé structurant des discours portés par les parents rencontré.e.s. Ou bien peut-être ai-je tout simplement mal compris ? Ce serait le comble ! Je le remercie en tout cas d'avoir bousculé ma vision des choses ce soir-là et de m'avoir ainsi permis de découvrir des trésors. Ces quatre années de projet ont été riches de rencontres et de surprises.

Il me reste évidemment à remercier plusieurs personnes :

Tout d'abord ceux et celles qui nous ont confié leur témoignage, dont les prénoms et ceux de leurs proches ont été modifiés mais qui se reconnaîtront sûrement.

Un grand merci à Irène Zingg, l'anthropologue sociale qui a porté pendant quatre ans le projet de recherche avec autant d'ardeur que moi. Merci aussi à ma maman à moi, qui détecte sans relâche fautes de frappe et autres erreurs d'accord.

Pour finir, je ne cache pas qu'à titre personnel je ne suis plus tellement inquiète pour la francophonie de mes enfants en ville de Bern, comme on dit ici : *es chunnt scho guet !*

Royan, juillet 2024

Bibliographie

- Adam, C. (2020). *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*. Berlin : Peter Lang.
- Adam, C. (2018). Des couples linguistiquement mixtes en Bretagne. Le cas du breton, langue régionale. In R. Delamotte (dir.), *Mixités conjugales aujourd'hui* (p. 33–55). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Alvir, S. (2018). Dire et se dire en convoquant les cartographies narratives. In V. Delage & G. Ledegen (dir.), *Mauvaises langues. Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours* (p. 131–144). Paris : L'Harmattan.
- Alvir, S., De Vito, T., Marruncheddu, S., Riviuccio, P., Gonçalves, M. d. L., & Veillette, J. (2023), Le matériel didactique pour l'enseignement de langues et cultures d'origine : pluralité de regards et de paroles. *Babylonia*, 23(1), 24–27.
- Auger, N. (2023). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes. *Glottopol* (38), <<https://journals.openedition.org/glottopol/2980>>.
- Baillauquès, S. (2011), Le travail des représentations dans la formation des enseignants, In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 41–61). Bruxelles : De Boeck.
- Bassil-Grappe, I., & Abdul-Reda, S. (2012). « Une recherche-action-formation (RAF) en tant qu'opportunité de transformation de ce qu'on est et du comment on transmet. » Paper presented at the

- Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- Barontini, A. (2014). Approches théoriques du processus de transmission linguistique. Questionner la terminologie des générations, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 6, 39–58.
- Benmoussat, B., & Bekkal-Brixi, G. (2018). Transmission intergénérationnelle des langues en contexte migratoire familial. In C. Alén Garabato, H. Boyer, K. Djordjevic Léonard, & B. Pivot (dir.), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (p. 99–108). Limoges : Lambert-Lucas.
- Bertaux, D. (1997). *Récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Betz, T., Bischoff, S., & Kayser, L. (2017). Unequal parents' perspectives on education. An empirical investigation of the symbolic power of political models of good parenthood in Germany. In T. Betz (Ed.), *Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective* (p. 99–118). Opladen: Barbara Budrich.
- Biichlé, L. (2015). Ces familles bilingues qui nous entourent de pratiques langagières et de la transmission des langues et identités dans les familles « mixtes » plurilingues de France. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7, 39–55.
- Blanchet, P. (2019). Quelques enseignements tirés de la situation sociolinguistique en Suisse. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 14, 197–200.
- Bonfiglio, T. P. (2013). Inventing the native speaker. *Critical Multilingualism Studies*, 2(1), <<https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/29/54>>.
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Paris : Classiques Garnier.
- Bourdieu, P. (1979a). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3–6.
- Bourdieu, P. (1979b). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Ce que parler veut dire, Économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

- Brohy, C. (1993). Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA*, 58, 69–78.
- Brohy, C. (2005). Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue. In A. Gohard-Radenkovic (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue* (p. 141–157). Berne : Peter Lang.
- Brohy, C. (1997). Prendre les images au mot : caricatures de presse évoquant le plurilinguisme en Suisse. In M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (p. 308–315). Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Brohy, C. (2012). Rapports entre « petites » et « grandes » langues : tensions et négociations identitaires – exemples dans divers contextes. *Alterstice*, 2, 55–66.
- Brohy, C. (2022). Situation linguistique et représentations, cheminement des termes et concepts dans une région bilingue. In G. Varro, A. Geiger-Jaillet, & T. Telmon (dir.), *Engagements. Actualité d'Andrée Tabouret-Keller (1929–2020)* (p. 265–271). Limoges : Lambert-Lucas.
- Brohy, C., & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée*. Neuchâtel : CIIP.
- Bulot, T. (dir.) (2011). *Norme(s) et identité(s) en rupture – Migration, plurilinguisme et ségrégation dans l'espace urbain*. Paris : L'Harmattan.
- Buser, M. (2020). *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public primary School Filière Bilingue (FiBi)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Cain, A., & G. Zarate (dir.). *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit, p. 55–59.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2011). Langues, minor(is)ations, marginalisations : une image de la linguistique ? *LIDIL*, 44, 137–143.
- Cavalli, M., & Matthey, M. (2009). Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines. *LIDIL*, 39, <<https://doi.org/10.4000/lidil.2732>>.

- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Érudit*, 31, 259–272.
- Cichon, P. (1998). *Sprachbewusstsein und Sprachhandeln: Romands im Umgang mit Deutschschweizern*. Wien: Braumüller.
- Clerc, S., & Richerme-Manchet, C. (2016). Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone. In Ph. Blanchet (dir.), *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* (p. 19–27). Louvain-la-Neuve, EME.
- Clivaz, C. (2023). *Bilinguisme. Le nouveau paradigme*. Fribourg : Université de Fribourg/Freiburg.
- Cognigni, E. (2019). Migrant family language policies and plurilingual practices: from mothers' representations to language education policies. In S. Haque (dir.), *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (p. 67–77). Munich : Lincom.
- Cook, V. (2016). Where Is the Native Speaker Now? *Tesol Quarterly*, 50(1), 186–189.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cotelli Kureth, S., & Meyer Pitton, L. (2019). Quand les images changent... (Dis)continuités dans la pratique et la transmission du suisse allemand en Suisse romande, *Cahiers de linguistique*, 45(1), 123–144.
- Courrier de Bern*, 21(3), <https://www.arb-cdb.ch/wp-content/uploads/2021/04/2210176-CdB-3-2021_lowres.pdf>.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Iwaniec, J. (2023). « 妈妈, I miss you »: Emotional Multilingual Practices in Transnational Families, *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 159–180.
- Dalley, P., & Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. In P. Dalley, & S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 121–142). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Delahaie, J. (2014). Contraintes et résistances des dispositifs plurilingues et pluriculturels. L'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone. In M. Derivry, G. Alao, S. Yun-Roger, & E. Suzuki (dir.), *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions* (p. 3–14). Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Delalande, J. (2009). Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion. In *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 103–112). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Delamotte, R. (2018). Les couples « doubles mixtes ». Des histoires de vie semblables et différentes. In *Mixités conjugales aujourd'hui* (p. 253–275). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Association pour la recherche qualitative*.
- Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35–42.
- Der Bund (17.03.2024). *Die Stadt Biel ist zweisprachiger denn je*, <<https://www.derbund.ch/biel-zweisprachig-43-4-prozent-der-bevoelkerung-spricht-franzoesisch-342162232804>>.
- Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (p. 141–52). Paris : Riveneuve.
- Desoutter, C. (2018). Deux langues, deux cultures. Quel(s) prénom(s) pour les enfants de couples italo-français ? In R. Delamotte (dir.), *Mixités conjugales aujourd'hui* (p. 211–234). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Di Bartolo, V. (2021). *Rapport à « la langue et culture italiennes » chez de jeunes adultes issus de familles du Mezzogiorno immigrées en Vaud et en Savoie dans les années 50/60 : quels processus de transmission au croisement de la sphère privée et publique ?* Université de Fribourg, <<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/322655>>.
- Dietrich-Grappin, S. (2017). Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven

- Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 11(1), 95–111.
- Duchêne, A. (2013). La langue comme instrument d'inclusion et d'exclusion. In M. Fridman (dir.), *Migration et École* (p. 54–60). Genève : DIP.
- Duchêne, A., & Heller, M. (Eds) (2013). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. London: Routledge.
- Duchêne, A. (2000). Les désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive, *Tranel*, 32, 91–113.
- Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Albin Michel.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Egli Cuenat, M., Oliveira, M., & Trommer, B. (2019). Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz, *Babylonia*, 19(1), 72–76.
- Ennasiri, A. (2023). La mise en œuvre de la politique linguistique familiale dans les familles plurilingues d'origine maghrébine en France. *Les Cahiers de l'Acedle*, 21(3), <<https://doi.org/10.4000/rdlc.12930>>.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Escudé, P. (2022). La didactique spécifique de « la langue régionale » et le bénéfice du bilinguisme français-basque, *Lapurdum*, 85(100), 99–114.
- Fillol, V., & Razafimandimbimananana. (2023). Gestions du plurilinguisme en famille ? Perspectives intergénérationnelles. *Glottopol*, 38, <<https://journals.openedition.org/glottopol/3229>>.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977–1978*. Paris : Seuil.
- Furrer, N. (2006). Mehrsprachigkeiten. In A. Holenstein (Ed.), *Berns mächtige Zeit: Das 16. und 17. Jahrhundert neu entdeckt* (p. 320–324). Bern: Schulverlag.
- Gaechter, E. (2005). *Fremdsprachige Bevölkerung in Bern*. Referat Fachtagung, 16. März 2005.
- Gampe, A. (2018). Ein zweischprachiges Kind kann besser kommunizieren, *ElternMagazin, Herbst 2018*, 26–27.

- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot.
- Gazzana Priaroggia, N. (2013). *Insegnare l'italiano « lingua d'origine » nella Svizzera romanda: rappresentazioni e strategie di adattamento di un gruppo di docenti. Thèse de doctorat*. Université de Fribourg, <<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303732>>.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Gohard-Radenkovic, A. (2001). Le Röstigraben existe-t-il ? Représentations réciproques de l'autre entre les communautés linguistiques francophones et germanophones de la Suisse. In G. Zarate (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (p. 63–76). Caen : Actes du CNDP, CRDP Basse-Normandie.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches (HDR) en Sciences de la communication, Université Lumière-Lyon II.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Situation de la langue française dans une Suisse aux quatre langues : représentations et paradoxes. *Revue Études francophones*, 2, 43–59.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grin, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse, *Télescope*, 16(3), 55–74.
- Grin, F., & Masiero, I. (2024). *Avantage du plurilinguisme en Suisse pour les individus et la société*. Fribourg : CSP.
- Grob, B. (2011). *Die bilinguale Basistufe an der Schweizer Schule Rom*. Bern: hep Verlag.
- 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.
- Guiza, J. (2006). L'entretien en situation de biculturalisme : un jeu de distance et de proximité. In A. Haque (Ed.) (2019). *Family language*

- policy. Dynamics in language transmission under a migratory context.* München: Lincom.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique.* Paris : Didier.
- Heller, M., & Levy, L. (1994). Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes : stratégies des femmes franco-ontariennes, *Langage et société*, 67, 53–88.
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, Aspiration and Family Language Policy, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), doi:10.1080/01434632.2015.1127928.
- Jenny, E. (2023). *Immersion réciproque : apprentissages et enjeux didactiques en contexte bi-plurilingue.* Neuchâtel : Alphil.
- Jergus, K. (2019). Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort. Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung. In M. Schweder (Ed.), *Bildung und Erziehung im Abseits: Erste Annäherungen* (p. 31–47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15–38). Paris : L'Harmattan.
- Kravchenko, A. V. (2010). Native speakers, mother tongues and other objects of wonder, *Language Sciences Elsevier*, 32, 677–685.
- Krieg-Planque, A., & Ollivier-Yaniv, C. (juin 2011). Les « petites phrases » en politique. *Communication et langages*, 168, 17–22.
- Kristol, A. (2023). *Histoire linguistique de la Suisse romande* (vol. 3). Neuchâtel : Alphil.
- Lacroix, I. (2014). Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes. *Langage et société*, 147, 67–82.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In A. Peter & L. Wei (Eds), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (p. 45–67). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Larousse dictionnaire (2013). *Le Petit Larousse illustré.* Paris.
- Lefrançois, N. (2018). Le paradoxe des représentations du français au Grand-Duché de Luxembourg : entre organe officiel et dévalorisation sociale. In C. Alén Garabato, H. Boyer, K. Djordjevic Léonard, &

- B. Pivot (dir.), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (p. 185–193). Limoges : Lambert-Lucas.
- Legendre, M.-T. (2019). *Le breton, langue des mères, langue des frères*. Fouesnant : Yoran embanner.
- Les linguistes atterrées (2023). *Le français va très bien, merci*. Paris : Gallimard.
- Lüdi, G. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Bern : OFS.
- Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Lüdi, G., & Werlen, I. (2005). *Sprachlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- 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/>>.
- Lovey, G., Trommer, B., & Egli Cuenat, M. (2022). Au secours ! Un enfant bilingue dans ma classe, *Schulblatt AG/SO*, 22(2).
- Malherbe, M. (2007). *Les langages de l'humanité*. Paris : Robert Laffont.
- Matthey, M., & Franceschini, R. (1989). Migration interne en Suisse : premiers constats et hypothèses. In B. Py, & R. Jeanneret (dir.), *Minorisation linguistique et interaction* (p. 97–108). Neuchâtel : Faculté des Lettres.
- Matthey, M., & Fibbi, R. (2010). La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires. *Tranel*, 52, 1–7.
- Matthey, M., & Heyder, K. (2018). L'insécurité linguistique des communautés francophones périphériques revisitée. In C. Alén Garabato, H. Boyer, K. Djordjevic Léonard, & B. Pivot (dir.), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (p. 525–533). Limoges : Lambert-Lucas.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Merle, M., Matthey, M., Bonsignori, C., & Fibbi, R. (2010). De la langue d'origine à la langue héritée : le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève. *Tranel*, 52, 9–28.

- Meyer Pitton, L. (2013). From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families. *Multilingua*, 32, 507–536.
- Moretti, B., & Antonini, F. (2000). Famiglie bilingui, <http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Moretti_Antonini_Famiglie_bilingui.pdf>.
- Moretti, B. (2021). « Comme des pions dans un jeu qu'ils ne comprennent pas ». La transmission de langue en famille : analyse du cas de l'italien en Suisse et remarques générales. In N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires* (p. 51–66). Louvain-la-Neuve : EME.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Moustaoui, A. (2020). Making children multilingual: Language Policy and Parental Agency in Transnational and Multilingual Moroccan families in Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 108–120.
- Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur, *Mélanges Crapel*, 26, 137–165.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern: Peter Lang.
- Ossipow, L. (2011). De la culture à la citoyenneté : réflexion sur trois recherches ethnologiques menées en contexte helvétique. In A. Gajardo, & F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 127–156). Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parada, M. (2019). Linguistic and onomastic variation across the sibling spectrum in Latino Chicago, USA. In S. Haque (dir.), *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (p. 101–121). München: Lincom.
- Palviainen, A., & Boyd, S. (2013). Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Language Policy in Bilingual Families. In M. Schwartz, & A. Verschik (Eds), *Successful Family Language Policy. Parents, Children and Educators in Interaction* (p. 223–248). London: Springer.

- Porcher, L. (1987). *Champs de signes : états de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Crédif-Didier.
- Pike, K. L. (1954). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Pistis Mwfa, C. (2019). *Politiques linguistiques familiales dans des situations de migration. Transmission et appropriation par des Congolais de France*. Saint-Denis : Edilivre.
- Porcher, L. (1997). *Lever de rideau. Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, p. 11–27.
- Protti, T. (2013). *I « Corsi di lingua e cultura italiana » nelle dinamiche familiari: quali strategie di trasmissione intergenerazionale dell'« italianità »? Il caso della Svizzera romanda*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg, <<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303691>>.
- Rachedi, L. (2009). Appréhender l'altérité à travers le récit de soi : histoire et identité. In P. Yanaprasart (dir.), *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle* (p. 107–120). Paris : L'Harmattan.
- 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://edudoc.ch/record/108236?v=pdf>>.
- Robin, J. (2014a). Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français, *Glottopol*, 24, 64–79, <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_03robin.pdf>.
- Robin, J. (2014b). *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern : récits d'expériences de formation et de mobilité*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, <<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303662>>.
- Robin, J. (2015). « Ils aiment pas le français ». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Bern: Peter Lang, <<https://www.peterlang.com/document/1067643>>.
- Robin, J. (2018a). 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, <<https://journals.openedition.org/ced/1036>>.
- Robin, J. (2018b). D'étudiante Erasmus professionnelle à professionnelle de la mobilité étudiante : la construction d'un habitus mobilitaire, *Journal of International Mobility*, 6, 211–227, <<https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2018-1-page-211.htm>>.
- Robin, J. (2019a). La Recherche-Action-Formation. Entre posture scientifique et approches méthodologiques, *Babylonia*, 2, 30–35.
- Robin, J. (2019b). Deux langues premières et deux plans d'études : le modèle des « Classes bilingues de la ville de Berne », *Actes du 4^e Colloque « Des didactiques disciplinaires » Swissuniversities*, 108–109.
- Robin, J. (2020). Outiller de clés de lecture et d'interaction avec le monde : la responsabilité de la didactique des langues et des cultures, *VALS, ASLA*, 112, 125–137, <https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/Definitif_112.pdf>.
- Robin, J. (2021a). La transmission des langues familiales : un rôle genré ? Exemples de pères francophones en ville de Berne, *Babylonia*, 21(3), 74–78.
- Robin, J. (2021b). Apparentes résistances envers les dispositifs bilingues à Berne : approche pluridisciplinaire et plurilingue de politiques linguistiques familiales francophones, *TDFLE*, 78, <https://doi.org/10.34745/numerev_1703>.
- Robin, J. (2021c). Le projet bilingue et pluridisciplinaire « Politiques linguistiques familiales de parents francophones à Berne » : réflexions méthodologiques en cours et premières esquisses. In N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires* (p. 282–307). Louvain-la-Neuve : EME.
- Robin, J. (2023a). Migrations- oder der Mobilitätssprache? Mehrsprachige Praktiken von Gewinnerfamilien auf dem Sprachenmarkt, *4bis8*, 16–17.
- Robin, J. (2023b). Ni *Schulfranz*. ni LCO. Quelle didactique pour les langues familiales quand elles sont langues « étrangères » ? *Babylonia*, 23(1), 40–45, <<https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/237/221>>.
- Robin, J. (2024a). De l'habitus monolingue des institutions scolaires en contexte plurilingue : l'exemple de la formation bilingue des enseignants à Bern. In B. Ferreira da Silva, K. Ben Abdallah, P. Massaro, &

- A. Akkari (Eds), *Educação em perspectiva. Contextos políticos, linguísticos e culturais* (p. 79–94). Curitiba, Editora Appris.
- Robin, J. (2024b). Revendiquer une posture *dans* et *sur* la subjectivité. Témoignage réflexif contextualisé, enjeux scientifiques collectifs. In E. Razafimandimbimana, & V. Fillol (dir.), *Construire une posture de recherche impactante et impliquante* (p. 201 et s.). Nouméa, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.
- Robin, J. (2024c). Quand la *langue d'héritage* devient *langue étrangère* à l'école : quels enjeux pour les francophones en ville de Bern ? In S. Haque & F. Le Lièvre (dir.), *Politiques linguistiques familiales : échanges verbaux et transmissions linguistiques / Family Language Policies: Verbal Exchanges and Transmission of Languages* (p. 251–273). Bruxelles : Peter Lang.
- Ronjat, J. (2014). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies*. Londres: Sage.
- Roy, S. (2001). Le bilinguisme, les jeunes et le milieu du travail : maintien d'une communauté ? *Francophonies d'Amérique*, 12, 51–59.
- Roy, S. (2010). Not Truly, Not Entirely... Pas comme les Francophones, *Canadian Journal of Education*, 33(3), 541–563.
- Roy, S. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *La Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(2), 125–143.
- Sánchez Abchi, V., & Lambelet, A. (2023). Enseignement/apprentissage des langues et cultures d'origine : changements, synergies et représentations. *Babylonia*, 23(1), 8–11.
- Schneuwly, R. (2019). *Bilingue. Wie Freiburg und Biel mit der Zweisprachigkeit umgehen*. Baden: Hier und jetzt.
- Schultheis, F. (1995). La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas, *Liber, ARSS, Seuil*, 23, 3–5.
- Schwander, M. (1991). *Deutsch und Welsch: Ein Brückenschlag*. Bern: Zytglogge.
- Schwartz, M., & Verschik, A. (2013). Achieving Success in Family language Policy: Parents, Children, and Educators in Interaction. In *Successful Family Language Policy. Parents, Children and Educators in Interaction*. London: Springer.

- Siebenhaar, B., & Stäheli, F. (2000). *Stadtberndeutsch. Sprachportraits aus der Stadt Bern*. Murten: Licorne.
- Simmel, G. (1999). Excursus sur l'étranger. In G. Simmel (dir.), *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation* (p. 663–668). Paris : PUF.
- Soom Ammann, E. (2011). *Ein Leben hier gemacht. Altern in der Migration aus biographischer Perspektive*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sorba, N. (dir.) (2021). *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Spolsky, B. (2006). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), doi:10.14426/mm.v5i2.98.
- Spolsky, B. (2019). Family language policy – the significant domain. In S. Haque (dir.), *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (p. 23–35). Munich : Lincom.
- Spolsky, B. (2021). *The Role of Family in Language Policy*. Paper presented at the Symposium, International Politique Linguistique Familiale, Paris : Inalco (visioconférence).
- Stienen, A. (Ed.) (2006). *Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern?* Bern: Haupt.
- Tabouret-Keller, A., & Varro, G. (1999). Pour ou contre le plurilinguisme ? Des positions contradictoires. *Éducation et sociétés plurilingues*, 6, Éditorial.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840–1940)*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Tabouret-Keller, A. (2023). *Le bilinguisme de l'enfant avant six ans. Étude en milieu alsacien*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Todisco, V. (2013). *Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja*. Glarus: Südostschweiz Buchverlag (coll. PHGH).
- Varro, G. (1997). *Les couples mixtes*. Paris : Armand Colin.
- Varro, G. (2017). Couples « linguistiquement mixtes » : une nouvelle catégorie ? *Éducation et sociétés plurilingues*, 42, doi:10.4000/esp.1160.

- Veillette, J., & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration « à géométrie variable » d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse). In H. Leclercq & H. Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 89–133). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.
- Weinreich, U. (1951). *Languages in Contact: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Werlé, C. (2023a). Finir sa vie en suisse-allemand. *Courrier de Berne*, 23(2), 2.
- Werlé, C. (2023b). L'Église française, du refuge des huguenots à l'ouverture aux germanophones, *Courrier de Berne*, 23(6), 7.
- Werlen, I. (2000). *Der zweisprachige Kanton Bern*. Bern: Haupt.
- Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives. Le cas de la Suisse*. Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. (2000). Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels. *Recherche et Formation*, 33, 5–10.
- Zarate, G. (2004). Pour l'amour de la France : la construction d'un capital pluriculturel en contexte familial. In M.-L. Lefebvre, & M.-A. Hily (dir.), *Situations plurilingues et leurs enjeux* (p. 25–34). Paris : L'Harmattan.
- Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon : ENS.
- Zingg, I. (2023). HSK – Mehrsprachigkeit statt Rückkehrfähigkeit. Erstsprachförderung – aktuelle Situation « Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) », *4bis8*, 6, 19.
- Zingg, I., & Robin, J. (2023). « Il ne faut pas trop tarder... Man darf nicht zu lange warten ». Sprachvermittlung als elterliche Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht*, 28(2), 157–175.
- Zingg, I., & Robin, J. (2025, à paraître). (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt. In C. Bading, K. Kazzazi, & J. Wintzer (Eds.), *(Fremd) Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten*. Springer Spektrum.

Langues/Sprachen ?

Éditée par Jésabel Robin et Martina Zimmermann

Conçue comme un espace de réflexion critique, la collection scientifique pluridisciplinaire *Langues/Sprachen ?* se penche sur les articulations entre langues et sociétés. Sous la co-direction de Jésabel Robin et Martina Zimmermann, elle propose des monographies, ouvrages collectifs, thèses de doctorat et actes de colloque en français, allemand, anglais et italien.

* * *

Die wissenschaftliche Publikationsreihe *Langues/Sprachen?* untersucht kritisch die Wechselwirkung von Sprache und Gesellschaft. Unter der Co-Leitung von Jésabel Robin und Martina Zimmermann veröffentlicht die interdisziplinäre Reihe Monografien, Doktorarbeiten, Sammel- und Tagungsbände in Französisch, Deutsch, Englisch und Italienisch.

* * *

The series *Langues/Sprachen?* provides a space for critical reflection about the links between language and society. Co-edited by Jésabel Robin and Martina Zimmermann, the interdisciplinary collection publishes monographs, edited volumes, doctoral theses and conference proceedings in French, German, English and Italian.

* * *

Concepita come uno spazio di riflessione critica, la collana scientifica multidisciplinare *Langues/Sprachen?* esamina i legami tra lingue e societ . Diretta da Jésabel Robin e Martina Zimmermann, la collana pubblica monografie, opere collettive, tesi di dottorato e atti di convegni in francese, tedesco, inglese e italiano.

* * *

**Comité scientifique / Wissenschaftlicher Beirat /
Editorial Board / Comitato scientifico**

Carmen Alen-Garabato, Université de Montpellier / Mathilde Anquetil, Università di Macerata / Kaouthar Ben-Abdallah, Université de Franche-Comté / Claudine Brohy, Université de Fribourg / Brigitta Busch, Universität Wien/Rico Cathomas, PH GR / Alexandre Duchêne, Université de Fribourg / Sarah Dietrich-Grappin, Universität Bonn / Mirjam Egli Cuenat, PH FHNW / Daniel Elmiger, Université de Genève/Christiane Fäcke, Universität Augsburg / Sybille Heinzmann, PH FHNW / Emile Jenny, HEP-BEJUNE / Alessandra Keller-Gerber, Université de Fribourg / Erez Levon, Universität Bern / Adrian Lundberg, Malmö University / Bruno Maurer, Université de Lausanne / Petra Neuhaus, PH Wien / Elatiana Razafi, Université de la Nouvelle-Calédonie / Sofia Stratilaki, Université de la Sorbonne Nouvelle / Andrea Sunyol I Garcia Moreno, UCL London / Vincenzo Todisco, PH GR / Delphine Etienne-Tomasini, HEP PH FR / Josianne Veillette, HEP-BEJUNE

- Vol. 1 Anne-Christel Zeiter, *Langue et intégration. Requérants d'asile, bénévoles et institutions en Suisse romande : positionnements de la communauté asile*. 2026.
- Vol. 2 Jésabel Robin, *Transmettre le français. Politiques linguistiques familiales de parents francophones* der Stadt Bern. 2026.