

Devenir bilingue à Bienne

Bernard PY

Professeur honoraire à l'Université de Neuchâtel (Suisse)

bernardpy@net2000.ch

The consultants' accounts allow for an autobiographic perspective of their plurilingualism, which thus brings some answers to the following question: where and how did you become bilingual? These answers are not only interesting on an ethnographic point of view, but on a theoretical and practical point of view too. The social and cultural backgrounds are indeed central to the learning theories we accept as valid. Moreover, one of the practical questions the school has to face is related to out-of-school learning, which teaching has to take into account. As it is, any French or German teacher working in Bienne should take into consideration the knowledge gained within the family, with friends, while practicing a sport, etc. Furthermore, it is interesting to assess the role played by the school in the adults' plurilinguism.

Access to this kind of information poses methodological problems that must inevitably be taken into account. The vision that learners have of their experience does not always match "reality". Thus, we have studied with caution the transcription extracts, chosen on the basis of their particular significance.

1. Introduction

Au cours des entretiens du premier module, qui avaient pour objectif principal d'accéder aux interprétations que les acteurs eux-mêmes donnent de leur propre vie sociale et langagière et de celle de leur entourage, nos interlocuteurs ont souvent parlé des circonstances dans lesquelles ils sont devenus bilingues, des obstacles qu'ils ont rencontrés dans le cadre de leurs pratiques et apprentissages linguistiques, et de la manière dont ils les ont surmontés ou contournés. Nous avons ainsi réuni des données qui nous permettent d'esquisser une sorte de chronique ethnographique de diverses trajectoires bilingues. Ethnographie fondée certes sur des récits ou des commentaires dont nous ne pouvons guère vérifier la fidélité aux événements "réels", dans la mesure où ils contiennent au moins autant de clichés que de réflexions et de récits originaux. Encore que le recours à tel ou tel fragment de discours préfabriqué peut être significatif pour nous dans la mesure où il l'est pour l'informant. L'existence de fortes convergences entre informants peut aussi nous encourager à leur donner foi. Sans perdre de vue que ces convergences peuvent reposer sur des interprétations stéréotypées, véhiculant peut-être à ce titre des souvenirs biaisés par des ressources verbales préconstruites et stéréotypées. C'est pourquoi nous énoncerons nos conclusions avec une certaine prudence. C'est aussi la raison pour laquelle nous introduirons nos observations par quelques considérations épistémologiques.

L'intérêt de cette approche ethnographique est double. D'abord l'apprentissage de l'autre langue¹ est une expérience riche et intense, originale, cruciale, souvent stimulante, mais parfois aussi décourageante et douloureuse. Cette expérience du contact de langues traverse de larges tranches de la vie quotidienne de l'apprenant. Elle considère l'apprentissage d'une nouvelle langue comme le développement d'un bilinguisme émergent et met en évidence ses aspects dynamiques et génétiques. L'apprentissage d'une nouvelle langue et les expériences qui l'accompagnent font partie du bilinguisme lui-même et nous nous devons de le décrire dans toute la mesure du possible. Ce qui est requis ici c'est un modèle qui rende compte à la fois de l'état bilingue et des processus qui y conduisent. Nous y avons accès tant bien que mal à travers leur expression dans des discours (récits autobiographiques, commentaires, anecdotes, etc.) qui s'efforcent de leur donner un sens. Plus précisément, la manière dont l'expérience est configurée par ces discours est particulièrement intéressante. C'est la raison pour laquelle nous avons établi et commenté une collection de passages extraits des données du premier module². Nous avons choisi des énoncés qui nous paraissent pertinents dans la perspective que nous présentons ici.

La seconde raison que nous avons de nous engager dans cette approche ethnographique, c'est le double ancrage de l'apprentissage, d'une part dans un ensemble hétérogène et indéfini de situations particulières, d'autre part dans un dispositif cognitif dont on présume qu'il repose au moins en partie sur des principes universaux. Cette rencontre du particulier et du général se retrouve dans de nombreux domaines des sciences humaines, chaque fois qu'il est question d'un individu qui apporte une réponse à prétention universelle³ à un problème pratique éminemment singulier. Dans les sciences du langage ce double ancrage est un des fondements de la linguistique de l'énonciation notamment, qui voit dans tout énoncé un événement singulier et unique, bien qu'effectué à travers des opérations cognitives universelles⁴. L'énoncé est ainsi interprétable en principe par tout individu locuteur de la langue utilisée. Cette position n'allant pas de soi, nous commencerons par l'explicitier brièvement.

¹ Nous concentrerons ici notre attention sur les énoncés en français.

² Nous nous contentons de reproduire les notes des transcripteurs telles qu'elles sont consignées dans les protocoles d'enquête. Nous ne sommes pas intervenus dans la formulation elle-même. Notre analyse ne relève pas d'une approche conversationnaliste au sens fort. Nous pensons que les gains éventuels apportés ici par une approche conversationnaliste n'auraient pas justifié le temps ni l'énergie nécessaires.

³ Nous entendons par là une réponse décontextualisée, qui prétend à une validité générale, c'est-à-dire indépendante du contexte particulier qui l'a suscitée.

⁴ Il s'agit là d'un problème théorique central et non résolu. En ce qui concerne notre position, cf. Porquier & Py (2004).

2. Apprentissage, contexte et cognition

Tout apprentissage comporte par définition des activités cognitives. Apprendre, c'est en effet construire de nouvelles connaissances, ou modifier des connaissances déjà construites, ou les deux à la fois. Une connaissance est une ressource stabilisée inscrite dans la mémoire, disponible à certaines conditions dans un ensemble de contextes⁵. La ressource est accompagnée d'instructions qui imposent, recommandent, autorisent ou interdisent son utilisation dans tel ou tel contexte. Apprendre le français, c'est par exemple, repérer et isoler les occurrences du mot *entretien* dans une série d'énoncés rencontrés dans divers contextes (par exemple *nous sommes chargés de l'entretien, un entretien avec l'auteur, et il entretient encore son fils aîné*) puis mémoriser la forme de ce mot (y compris ses variantes libres ou contextuelles) et inférer des instructions relatives à leur réutilisation dans de nouveaux contextes (*le prix de l'entretien d'une voiture*). Apprendre le même mot, c'est aussi le situer par rapport à d'autres mots plus ou moins semblables (par exemple *tenir*, ou *entreprendre*) de manière à mettre en réseaux des sous-ensembles de mots. Ce genre d'opération est souvent utilisé comme moyen mnémotechnique, pour toute sorte d'objets: non seulement des mots ou des noms, mais aussi des chiffres (codes, numéros de téléphone...).

Pourtant ces activités cognitives sont effectuées dans des contextes sociaux très divers. Or le sens d'une expression est la résultante de la signification abstraite et du contexte. L'école est souvent un de ces contextes, ou plutôt un sous-ensemble de contextes eux aussi variés. Pour reprendre l'exemple ci-dessus, *entretenir ses enfants* peut avoir été rencontré pour la première fois dans un débat à la radio, dans une discussion avec un collègue, dans une scène de ménage, au théâtre, dans un manuel scolaire à titre d'exemple, dans un roman, etc. Dans chacun de ces contextes, l'énoncé en question pourra exprimer une disposition spécifique, par exemple une volonté de faire la morale, un constat, une demande indirecte de compréhension, une illustration du phénomène de polysémie pendant une leçon de grammaire, etc.

De manière plus générale, dans le domaine de la construction du bilinguisme, il y a un certain consensus sur la position suivante: on n'apprend pas exactement la même chose dans différents contextes. Dans le cas des langues, l'école enseigne le plus souvent une langue standardisée et homogénéisée, un modèle relativement abstrait et fictif. Ce choix est fortement déterminé par les diverses conditions matérielles auxquelles sont soumises les enseignements de langues étrangères et par les contraintes inhérentes à la classe.

⁵ Nous donnons un sens très large à *contexte*: environnement discursif, mais aussi énonciatif ou social.

Nous avons été frappés par le peu de cas que les informateurs font de leur formation scolaire en matière de langues. A titre d'illustration voici un passage tiré du corpus.

am (...) vous avez appris l'allemand euh à l'école ou
 13 non moi j'ai pas appris l'allemand à l'école (-) j'ai appris le
 BON allemand à l'école (--) mais après quand je suis sorti (-)
 et le problème c'est que euh (2 sec.) à MON avis (-) à mon avis
 (-) l'allemand à l'école (-) sert pas à grand-chose (--) ça
 sert pour plus tard (-) mais ça sert pas pour quand vous sortez
 de l'école

am mhm
 13 parce que quand vous sortez de l'école si vous avez pas eu des
 contacts ce qui a été mon cas parce que mes parents ils
 venaient de: (-) c'était: la première génération qui était ici
 à bienne ils venaient du canton de neuchâtel (-) ils savaient
 pas (-) un mot d'allemand (--) donc nous (-) de par la famille
 on a=on était pas en contact avec des: suisses allemands (--)
 et puis euh: au niveau du: du quartier au niveau des jeux (-)
 on a pas eu par exemple ce que C. a eu par exemple (-) je te
 parle de lui parce que vous le connaissez lui il a appris
 l'allemand (-) mais pas (-) à travers le milieu sportif et puis
 il a eu un ou deux (-) ou deux ou trois copains (-) juste dans
 la maison d'à côté qui parlaient l'allemand

am mhm
 13 et ça ça fait des déclics très jeune où où=euh: (-) où on=on
 apprend très vite la langue

am le suisse allemand vous en=vous entendez ou [xxx]
 13 [OUI le suisse allemand oui pardon le suisse allemand (--) et
 MOI je suis sorti de l'école je savais que l'allemand que j'ai
 appris à l'école

am ouais
 13 et après j'ai fait un apprentissage puis je me suis retrouvé
 dans une <<riant> entreprise> à brügg (--) mais s= j'étais
 comme (-) à l'étranger enfin je veux dire je:
 am mais à brügg c'est que le suisse allemand
 13 ah ouais ouais=ouais (-) c'est c'est les gens qui viennent déjà
 de orpond de aegerten (-) et ils savent pas le français

26 ah j'étais nullissime en allemand et j'étais toujours nulle et
 j'ai redoublé le gymnase à cause de l'allemand et (-) non
 c'était vraiment une catastrophe [alors

sb [mais quand vous avez COMMencé les premières leçons d'allemand
 vous aviez déjà du dialecte bien: (-) configuré dans la [tête

26 [AH oui oui=oui

sb alors ça vous a pas sem= (-) semblé être un accès plus facile
 [d'avoir le dialecte (-) pas du tout

26 [non ça a été plutôt un frein (-) moi j'ai [l'impr=enfin

sb [mhm

26 je peux pas dire comment ça aurait été si je l'avais pas eu
 mais: en tout cas j'ai jamais eu le sentiment que ça m'ait
 beaucoup aidée (--) parce que (-) au niveau du vocabulaire c'est
 pas la même chose (-) au niveau de la grammaire ça (-) ça sert à
 rien je veux dire [le suisse allemand grammaticalement il amène
 rien pour le bon allemand hein (--) je veux dire il y a des
 accords qui se font en suisse allemand (xxx) ils sont différents
 de ce qui se passe en bon allemand [(-) pour moi personnellement
 (-) c'était=euh: (-) en tout cas pas une é=je veux pas dire un
 frein (--) mais en tout cas pas une aide

sjc [mhm

Dans ces témoignages, les informants estiment que l'école a non seulement échoué dans sa mission d'enseigner la langue, mais qu'elle a brisé la trajectoire d'apprentissage de l'enfance. On remarquera cependant que l'école rassemble au moins deux dispositifs. Un dispositif didactique visant à transmettre ou créer des connaissances, et un dispositif social d'insertion dans la communauté. Ici il s'agit bien sûr du dispositif social.

L'entrée à l'école représente paradoxalement une coupure avec les copains alémaniques. Un esprit de clan se constitue au moment du regroupement linguistique imposé par la scolarisation. A partir de là, lorsque les enfants se regroupaient entre Romands et Alémaniques, c'était plutôt pour s'affronter que pour se mélanger. S'ils jouaient au football ou au hockey, c'était toujours les Suisse allemands contre les Suisses romands. Quand il était petit, Q était pratiquement tous les samedis à la patinoire.

Le public de la patinoire est très mélangé, mais lorsqu'ils jouent les enfants s'organisent le plus souvent selon leurs langues, ce qui facilite aussi une meilleure compréhension sur le terrain.

L'entrée à l'école sépare les deux communautés. On commence trop tard à apprendre l'allemand: pendant trois ans, on ne fait pas d'allemand, ce qui ne favorise pas les rapprochements. Au moment de commencer un apprentissage, 06 a remarqué qu'il ne savait plus rien du tout sauf compter. On peut dire que 06 a su le suisse allemand jusqu'à 6 ans. Il n'a par ailleurs jamais manifesté l'envie de réapprendre cette langue, peut-être plus attiré par l'allemand à l'école, bien que c'était sa branche la plus faible. Le français était aussi une branche faible, à cause de l'orthographe. Pourtant, 06 adore lire.

Certains récits ou évaluations sont très durs pour l'école. Preuve en est le compte rendu que l'enquêteur nous donne du récit de 108. Jusqu'à l'âge de 8 ans, il savait "parfaitement bien" parler suisse allemand. Tout a changé quand il est entré dans le "carcan scolaire francophone". Pendant trois ans, il n'entend plus un mot de suisse allemand. Pour lui, c'est l'école qui a eu cet effet de coupure. Le Gymnase, c'est pareil. A l'école de commerce de la Neuveville, 108 a développé de bonnes connaissances d'allemand standard grâce à un bon enseignant et à un environnement bilingue (des camarades d'études étaient suisses allemands). Ces connaissances ont été ensuite perdues pour 08 au moment d'entrer au gymnase français de Bienne. Pendant les deux ans qu'il y a passés, il a dormi pendant les cours; il se plaint de l'enseignement de l'allemand dispensé au gymnase. Il reprendra l'apprentissage de l'allemand plus tard, sur son lieu de travail.

Pour notre part, nous avons cependant le sentiment très net que l'enseignement dispensé par l'école est utile surtout comme base de référence plus ou moins disponible le jour où l'ancien élève se trouve plongé dans un milieu social non scolaire, et où il est placé devant le défi d'apprendre la "vraie" langue sur le tas. Le cas de l'allemand en Suisse est un exemple

extrême: la jeune apprentie romande en stage à Zurich devra apprendre (ou plutôt compléter son apprentissage) par une appropriation adéquate du dialecte et de la langue écrite par immersion dans un contexte diglossique (allemand standard écrit et dialecte). Ses connaissances scolaires lui seront utiles de manière indirecte, comme référence aussi bien pour l'usage et l'apprentissage du hochdeutsch que du schwyzertütsch⁶. Certains de nos informateurs sont d'ailleurs très conscients de ce phénomène. Il y a des traces d'une certaine utilité dans le résumé que l'un de nos enquêteurs donne des explications données par une informatrice:

Au début, O8 ne parlait pas beaucoup. Elle essayait de mettre en pratique son allemand scolaire. Elle a commencé à mobiliser le vocabulaire dont elle disposait. En cas de lacune, elle désignait ou montrait ce dont elle voulait parler. Elle procédait souvent en répondant par *oui* ou *non* à des questions.

3. Les lieux de l'apprentissage

Non seulement la langue apprise n'est pas tout à fait (ou pas du tout...) identique à celle qui est pratiquée, mais la manière d'apprendre est elle aussi différente⁷. Ce décalage s'explique par un ensemble hétérogène de facteurs, notamment par l'imposition de normes scolaires spécifiques, peu ou pas observées dans les pratiques vernaculaires, ou par la préférence généralement accordée à la langue écrite⁸. Il est probable que l'école procédera comme nous l'avons fait plus haut: le professeur montrera par exemple comment et par quels moyens un acte de parole donné peut être effectué. Puis il imaginera avec ses élèves une série de situations qui appellent la réalisation de cet acte jusqu'à ce qu'il estime qu'ils ont acquis les moyens nécessaires à titre de ressource disponible lorsque certaines conditions contextuelles sont réalisées. Si la rencontre avec cet énoncé a lieu ailleurs qu'à l'école, on peut imaginer que l'apprenant ne parviendra que par paliers successifs à une interprétation appropriée: plusieurs rencontres devront avoir lieu avant cet aboutissement satisfaisant, chaque rencontre conduisant (si tout va bien...) à une interprétation approximative, souvent trop

⁶ Cette fonction de référence nous paraît tout à fait centrale dans les processus de recontextualisation des connaissances scolaires. L'école devrait à notre avis sensibiliser les élèves à cette fonction, mais il faut reconnaître à sa décharge que des travaux plus théoriques devraient précéder cette opération.

⁷ Voir par exemple Gajo & Mondada (2000).

⁸ Par exemple on enseigne "j'ai mal au pied" beaucoup plus souvent que "il y a le pied qui me fait mal", alors que la seconde forme est extrêmement fréquente dans la conversation quotidienne.

dépendante du contexte particulier de la rencontre pour être généralisée de manière appropriée, ou au contraire trop abstraite et générale⁹.

Apprendre une langue suppose un certain savoir faire. Il s'agit le plus souvent d'activités subconscientes, sauf peut-être lorsque l'on a choisi de passer par la mémorisation de règles grammaticales. En dehors de l'école, les apprenants utilisent des méthodes naturelles, ou si l'on préfère des stratégies plus ou moins intuitives. Il est cependant assez rare que les apprenants en parlent! Ces méthodes sont pourtant en partie observables et de nombreux travaux essaient aujourd'hui de les identifier, notamment par le procédé du journal d'apprentissage. Les apprenants ont parfois conscience de leurs propres méthodes, et ils en parlent, comme dans le passage suivant, qui résume assez bien ce que nous avons appelé ailleurs des *séquences potentiellement acquisitionnelles*¹⁰ (SPA):

09 äbe das isch so mini taktik französisch für franz leere
 sjc mhm (-) ja weli denn/
 09 hie (-) äbe so chli (-) d wörtli sueche wen=s (-) mit öpperem
 rede (-) wo nume französisch verschteit [(-) u när brchumi äbe
 immer s echo zrügg wenn s okey isch gsi (-) oder äbe=n=ou nid
 sjc [(mhm)

La voie scolaire paraît plus rapide et mieux adaptée à des adolescents ou à des adultes. Mais la seconde voie (nous l'appellerons *voie naturelle* ou *ordinaire*) a l'avantage de s'enraciner plus profondément dans la diversité des domaines de la vie du sujet, c'est-à-dire d'être associée à autre chose qu'elle-même: activités langagières ou non, privées ou publiques, professionnelles ou associatives; parcours affectifs ou intellectuels; événements heureux ou malheureux; amitiés, amours, brouilles, expériences en tous genres. On retrouve jusqu'à un certain point les circonstances qui accompagnent le développement du langage chez l'enfant et qui en font un processus dit *naturel*¹¹. Ce qualificatif de *naturel* se matérialise dans la manière dont les sujets racontent parfois leur expérience: l'apprentissage se serait déroulé, selon eux, de manière quasi inconsciente:

sb quand on est enfant quand on est petit qu'on grandit avec une
 seule langue et puis qu'on entend qu'il y en a une autre (-) à
 côté est-ce que c'est: s=qu'est-ce qui se passe dans la tête
 on a
 26 ben vous savez ça fait quand même longtemps <rires>
 sb oui

⁹ On trouvera de nombreux exemples de ce processus dans Montredon (2005).

¹⁰ Cf. Matthey (1996 ou 2003) ou De Pietro, Matthey, Py in Gajo et al (2004: 79-93).

¹¹ La distinction entre ces deux voies est un thème abondamment traité dans la littérature spécialisée, qui utilise le plus souvent les termes *d'apprentissage* (pour l'école) et *d'acquisition* (pour les autres situations), ainsi que leur hyperonyme *appropriation*. Nous ne respecterons pas systématiquement ici cette convention.

26 j'ai PAS de souvenir d'avoir été (-) enfin je veux dire pour moi c'était naturel on parlait en bas (-) dans la rue enfin dans la rue (-) c'était pas la rue hein c'était un IMMense place de [jeu (-) il y a vait des allemands des italiens des romands puis tout le monde parlait tout (--)] j'ai=j'ai aucun souvenir d'une: difficulté ou vraiment aucun souvenir

sb [mhm
 sjc mhm
 26 de:: bon à l'école il y avait les (xxx) les inévitables bagarres=euh les romands contre les alémaniques [à la récré mais ça c'est je crois (-) si c'est pas les romands contre les alémaniques c'est les troisième contre les deuxième donc de toute façon il y a un prétexte pour faire une bagarre/ (-) mais sinon=euh j'ai AUCun souvenir de: (-) OUAIS s=c'était vraiment j'ai baigné dans ce jus sans m'en rendre compte [c'est devenu vraiment

sb [mhm [mhm
 sjc mhm
 26 c'était naturel quoi
 sjc mhm
 26 d'ou=d'ou la chance=euh inouie=euh (-) de pas avoir dû l'apprendre par la suite [parce que j'imagine que comme romande apprendre le <<riant> suisse allemand> ça doit être un peu (-) difficile

sb [mhm
 <rires>
 26 A L'INVERSE [bien les alémaniques le français aussi=euh c'est pas évident [non plus quoi

sb [ouais
 sjc [mhm mhm

On observera que cette facilité dans l'apprentissage est accompagnée de la mise en question de l'existence même d'une prétendue animosité spontanée entre Romands et Alémaniques, qui serait fondée sur l'idée d'une hiérarchie de valeurs entre langues, et de correspondances entre cette hiérarchie et le statut social de leurs usagers habituels¹².

4. Autres observations relatives à l'apprentissage

Rappelons pour commencer que nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer sur la représentativité (au sens statistique du terme) de nos observations. Nous nous en tenons à des constats d'existence, dotés d'une valeur ethnographique et argumentative: ces observations contribuent à donner un contenu et un sens à l'expression *Bienne est une ville bilingue*, et à soutenir la modèle que nous construisons de ce bilinguisme biennois¹³. Elles

¹² Le soussigné a assisté à une scène intéressante à cet égard. Nous la racontons ici de mémoire. Un jeune enfant habitant Bienne, de passage dans un restaurant quelque part en Suisse romande, essaie d'établir le contact avec un autre enfant, inconnu. Sa première intervention a été "Quelle langue tu parles?"

¹³ Les démarches quantifiables ont elles aussi des limites. Par exemple quand on calcule la proportion de francophones parmi les Biennois, on présuppose l'existence des deux catégories *francophones* et *germanophones*, en faisant abstraction de l'essentiel pour nous, à savoir les

nous apportent aussi des informations sur les représentations et les attitudes des personnes interrogées, qui ne sont pas contraintes de manière trop rigide par l'obligation de répondre à des questions qu'elles n'auraient pas posées elles-mêmes, et qui sont peut-être à leurs yeux dépourvues de pertinence. Comme on pouvait s'en douter, les données ne nous autorisent pas à attribuer aux Biennois une attitude uniforme face à l'autre langue. D'une manière générale nos interlocuteurs semblent ouverts et désireux de parler l'autre langue. Mais il y a aussi des fermetures ou des réticences, comme l'atteste le passage suivant.

06 à mon avis c'est pas: la (-) la difficulté=euh de la GRAMMAIRE
allemande qui empêche les français de savoir parler l'allemand
hein (--) je veux dire parce que (2 sec.) à mon avis ils
arrivent très bien à apprendre le latin/ le latin qui est assez
proche quand même de la construction grammaticale de
l'allemand/ (-) en tout cas (-) avec=euh (--) constructions
(d'après?) le CAS

am mhm

06 ça c'est tiré du latin je (dois?) dire (--) c'est logique=euh
je pense que les gens qui ont appris le latin=euh ça les a pas
dérangés d'apprendre le latin et ça les a plus dérangés que
(quand ils ont?) appris l'allemand

am donc c'est pas la langue elle-même

06 non je pense PAS que c'est=euh:: la langue al=elle-même étant
donné qu'il y a aussi beaucoup de: (2 sec.) de points communs
entre l'anglais et l'allemand/ (-) puis que les gens ils ont
pr=ils ont l'impression que l'anglais c'est plus COOL que
l'allemand

am mhm

06 mais ça c'est une question de justement c'est une question
d'impression et de: je veux dire l'allemand est mal NOTÉ on va
dire

am mais (-) à bienne aussi/

06 ah je pense partout oui (--) je veux dire=euh: à mon avis
l'allemand est une langue qui a une connotation NÉGATIVE

am mhm

06 par rapport à: à toute la culture et tout ce qu'elle amène
derrière elle

Quoi qu'il en soit, nous avons été surpris par le poids considérable de la seconde voie dans les récits que nous avons recueillis (module 1). Une grande partie de nos interlocuteurs bilingues déclarent avoir appris l'autre langue non pas à l'école, mais dans des circonstances dites naturelles. Nous avons déjà vu ci-dessus que des informateurs vont jusqu'à attribuer à l'école un rôle négatif. Tout se passe, à leurs yeux comme si l'école fonctionnait selon des principes essentiellement monolingues, l'autre langue étant confinée dans quelques plages horaires avec un statut de langue étrangère (et non secondes), les langues nationales (y compris l'autre langue officielle de la ville!) n'étant au fond pour l'école que des cas particuliers de langues

personnes bilingues, voire biculturelles, qui se considèrent comme membres à des titres divers des deux catégories.

étrangères. Comme si le bilinguisme de Bienne, s'il est bien *connu* (au point d'être considéré comme une sorte d'enseigne de la ville) n'était pas vraiment *reconnu* par l'école, qui agit comme si elle constituait le lieu unique et légitime de la transmission de connaissances. Ceci est évidemment encore plus valable pour le dialecte que pour l'allemand standard.

26 ah non à l'école on n'a pas appris le suisse allemand hein (-)
ah non (--) ah non de mon temps le suisse allemand à l'école
ça s'est ça s'envisageait même pas
sjc mhm
sb mhm
26 non non ils faisaient même pas le jardin d'enfants mixte ou
des choses comme ça ça existait pas du tout nous euh le
bilinguisme à notre époque c'était euh:

Ce confinement des langues à l'intérieur de quelques lieux ou plages horaires cloisonnés est symbolisé de manière quasi caricaturale par un des collèges de la ville, qui abritait autrefois aussi bien des classes germanophones que des classes francophones, mais qui (comme le montre l'exemple suivant) aurait trouvé le moyen de fonctionner sans aucune coordination de leurs horaires respectifs, de sorte que les élèves des deux groupes linguistiques n'avaient jamais l'occasion de se trouver dans les mêmes lieux scolaires aux mêmes heures... Nos informateurs étant tous adultes, leurs récits scolaires décrivent toutefois un état relativement ancien, qui est en train d'évoluer dans la direction d'une reconnaissance du bilinguisme par l'école¹⁴.

26 j'ai appris d'ailleurs (-) que:: moi quand j'étais au châtelet
il y avait un étage des romands et un étage les alémaniques
sjc ja
26 ben maintenant il y a plus\ (-) c'est tout français
sb ah (xxx)
sjc das isch schad ja
sb comment
26 ils ont il sont regroupé les [élèves alémaniques dans une
autre
sb [(xxx) français
sb mhm ah d'accord ouais
26 ja . c'est TOUT le ba=toute l'école maintenant=z=il y a que
des romands alors que (-) à l'époque où moi j'étais (-) MAIS .
il y avait une salle des maîtres pour les romands [(-) une
salle des maîtres pour les alémaniques (-) c'était wirklich
trennt wi veruckt hein
sjc [jaja (xxx)
sjc jaja
26 je veux dire il fallait vraiment le savoir on le savait qu'il
y avait des alémaniques parce que eux ils se bastonnaient dans
la cour de la récré [quoi mais sinon (-) il y avait AUCUN
mélange
sjc [mhm
sjc mhm au [während de pause nid
26 [MAIS (-) non (-) mais même la FÊTE d'école on la faisait pas

¹⁴ Sous l'impulsion notamment du Forum du bilinguisme de la Ville de Bienne et des tendances actuelles de la didactique des langues.

ensemb=je veux dire RIEN rien n'était fait ensemble RIEN
 sjc mhm . und schtundebeginn und so/ [(xxx)
 26 [wa/
 sjc äbe=n=ä (-) de schtundebeginn (-) [aso wenn (xxx)
 26 [AH (-) u das weis i nümm (-) das weis i nümm
 sjc ja
 26 FERIE si nid glich gsi [(-) das isch woor ja aber=eh: les=les:
 i (-) i gloub DOCH wöu wäge wäge:m wägem (-) lüti
 sjc [(xxx)
 ja (-) het das für alli gulte [(xxx) ja
 sjc
 26 [ouais (-) parce que si on est dehors pis que ça sonne= euh ça
 sonne pour tout le m=ah di=je n'ai pas le souvenir qu'il y ait
 DEUX sonnettes différentes [donc= euh (-) nonnon euh (-) ils
 ont pas poussé <<riant> aussi loin [que ça>
 [mhm mhm
 sjc
 [nei aber zum bischpil au am=eh: (-) gymnasium (-) am see händ
 sjc si unterschiedlich [schtundeplän . jäjä
 26 [ah ils ont pas les mêmes horaires [(-) d'accord
 [aso jetzt scho (-)aber früener glaubs [nöd
 sjc
 26 [ah ouais (-) ouais
 das hed denn au zerscht mitenand müesse abgschtumme wärde bevor
 sjc s überhaupt (xxx) alle klasse händ chönne ifüere aso wirklich
 abSURdi sache

Un autre informateur confirme ailleurs:

12 (...) par exemple à l'école (-) hein (-) les suisses allemands
 font toujours la récréation ensemble et puis: les suisses
 romands un peu (-) à part (-) c'est il y a pas un mélange: (-)
 eh direct entre les suisses allemands et puis les suisses
 romands

Cette relative inefficacité de l'école s'explique aussi par un certain conformisme idéologique des élèves: il est de bon ton chez certains enfants et adolescents de se regrouper par communauté linguistique et de montrer une certaine agressivité envers les groupes concurrents. L'enfance est l'époque où l'apprentissage de la langue entraîne dans son sillage l'appropriation des stéréotypes et des formules préconstruites. Dans le passage suivant il y a très clairement une citation de la formule construite autour de la distinction entre *vivre ensemble* et *vivre côte à côte* (*zusammenleben* et *nebeneinanderleben*).

12 non mais je pense que les enfants étaient (-) les NOS enfants
 jouaient plutôt avec les suisses romands qu'avec les suisses
 allemands
 12 AH OUI ils étaient [ils étaient en rage contre les jusqu'au
 jours où j'étais tellement fâchée (--) euh que je leur ai dit
 écoutez vous oubliez que vous avez une mère suisse allemande
 he [ça a un petit peu fait: fait baisser la tension mais alors
 ça c'était à ta:ble (-) LES suisses allemands m'ont fait ci
 LES suisses allemands [ils ont fait ça <<riant> les suisses
 allemands>
 13 [(xxx)
 13 [<rires> [<rires>
 plus <rires>
 13 pis je pense les les suisses allemands c'était les romands
 sjc mhm
 12 je pense qu'il y a il y a quand même une séparation (-) malgré
 tout (-) on VIT ensemble (-) mais on est PAS ensemble

Quelle que soit la véracité et la représentativité de ces anecdotes, elles montrent comment l'école, aux dires de ses anciens élèves, aurait fonctionné selon un mode essentiellement monolingue¹⁵. Ce souvenir, conforme ou non à la réalité, montre clairement comment l'école paraît avoir joué à leurs yeux un rôle périphérique. Mais que signifierait fonctionner selon un mode plurilingues? Cette question a été abondamment traitée ces dernières années¹⁶. Il ne s'agit pas tellement d'accorder des plages horaires en quantité suffisante aux langues, mais plutôt de faire du plurilinguisme un aspect central de l'enseignement en général¹⁷. L'objectif est de le *naturaliser*, d'en faire un trait essentiel et reconnu de l'environnement des élèves, de leurs représentations et de leurs pratiques verbales, un ensemble de ressources plutôt que de problèmes. Ce processus de naturalisation repose sur une reconnaissance de l'altérité dans tous les domaines de l'éducation scolaire, sans oublier l'altérité sociale et politique représentée au sein de la classe. Or cette naturalisation du plurilinguisme est justement un aspect des pratiques et des expériences langagières dont nous ont entretenu les informateurs¹⁸.

Certaines personnes placent toutefois leurs espoirs dans l'école, comme l'atteste le passage suivant:

- 13 je pense que si l'école (-) si l'école se charge de bien
apprendre la langue après une langue il y a certainement pas
de problèmes
am alors en ce moment elle le fait pas assez bien ou bien
(5 sec.)
13 c'est [(-) disons si je compare mes enfants avec le le
l'orthographe qu'ils ont/
12 [vous savez (-) à l'école hein à l'école (-) l'allemand/c'est
quelque chose d'à côté
12 c'est pas quelque chose qui est enseigné maintenant ils
commencent peut-être depuis la quatrième cinquième année (-) à
apprendre l'allemand (--) mais avant l'allemand c'était
quelque chose=euh (-) je dis presque à côté quoi eh
am mhm
12 alors (-) à la sortie de l'école (-) les enfants ne savaient
pas l'allemand
am l'école de secondaire
12 voilà
am ouais
12 par contre maintenant (-) on commence tout doucement (-) en
quatrième cinquième année à apprendre l'allemand (-) or je
pense que là il y a des classes qui viendront maintenant (-)
elles sor= (-) elles sauront l'allemand (-) plus que le: (-)
que (les?) savaient il y a quelques années

¹⁵ Bienne connaît cependant une exception notable: l'Ecole d'ingénieurs fonctionne depuis longtemps selon des principes bilingues.

¹⁶ Par exemple par Castellotti & Moore (éd.)(1997), ou Gajo (2001).

¹⁷ Cf. sur cette question Martin Rojo (2003).

¹⁸ Cette naturalisation ne signifie pas la négation (pratiquement impossible du reste) des contraintes qui font la spécificité de la voie scolaire.

On trouve beaucoup d'allusions et d'anecdotes relatant de manière plutôt positive le rôle d'autres domaines de la vie sociale dans l'apprentissage de la langue. C'est le cas de l'exemple suivant:

13 et puis moi par exemple je vous donne une anecdote c'est (-)
 quand ils me disaient: *wit wit* il il y a une femme qui m=je
 travaillais avec des femmes pour du cablage des choses comme
 ça/ (-) c'était très sympa mais on se comprenait pas parce que
 (-) euh quand elle disait *wit* comme ça moi je=je je comprenais
 pas et puis ça voulait dire *weit* loin ou des choses comme mais
 s: pour moi c'était (--) tout une nouvelle=euh une nouvelle
 langue
 am mhm
 13 c'est comme ça que je l'ai appris

Des enquêtes récentes montrent qu'il est plus difficile pour un jeune homme ou une jeune femme francophone unilingue de trouver une place d'apprentissage que pour leurs pairs germanophones¹⁹. Il y a donc de toute évidence une pression de l'allemand qui aboutit à un certain bilinguisme. Il semble bien que la seconde voie, celle de l'acquisition "naturelle" soit plus fréquentée et plus efficace que la première voie, celle de l'apprentissage "guidé".

am [...] t'avais des contacts avec des: des copains: (-) j= avant
 d'aller au jardin d'enfants/
 06 ouais [ben: mes meilleurs amis mes=mes voisins qui étaient mes
 meilleurs amis à l'époque étaient suisses
 allemands
 am [qui étaient suisses allemands
 am donc t'étais dans un environnement:
 06 moi j'étais dans un environnement suisse alémanique mais
 je veux dire (-) tout le bloc où j'habitais (-) tous les
 enfants étaient suisses alémaniques
 am puis là tu t=tu te comprenais avec eux
 06 ah oui sans problèmes

La variété des domaines dans lesquels prend place l'apprentissage peut poser au sujet des problèmes de coordination. Ce genre de difficulté est évoquée dans le passage suivant:

13 [...] mais bon (-) euh:: mes parents ont fait un effort pour
 trouver une place intéressante et puis c'est vrai qu'ils
 avaient pas réalisé ces quos=cas questions de langue (-) pis
 pour moi ce qui était aussi difficile (-) c'était: (-)deux
 mondes (-) pis c'était au niveau professionnel aussi parce que
 (-) j'a=j'apprenais tout en allemand (--) les termes
 techniques et tout ça et puis j'étais à l'école à saint-imier
 pis c'est tout=tout en français (-) j'arrivais pas à mettre
 les deux choses en même temps (--) ensemble

¹⁹ Voir Thomas (1999).

En fait la difficulté dont parle l'énonciateur paraît résider dans la mise en place de relations de complémentarité entre allemand et français, c'est-à-dire à l'attribution d'une seule et même langue à chaque domaine. Ici, il s'agit de choisir entre une terminologie technique allemande ou française, la première étant utilisée dans l'entreprise, la seconde à l'école professionnelle.

5. Conclusions

Les observations que nous avons pu faire au cours de ces quelques pages nous suggèrent les deux conclusions suivantes. Rappelons cependant leur statut interprétatif, et l'intérêt qu'il y aurait de les compléter par des données statistiques.

- Les lieux de l'apprentissage linguistique sont multiples. L'école joue probablement un rôle important, mais insuffisant. En principe ce divers lieux présentent des complémentarités du point de vue des activités verbales qui s'y déroulent, des moyens grammaticaux nécessaires, des normes respectées ou violées, des représentations, des attitudes, et de la relation d'interlocution qui s'établit entre l'apprenant et ses partenaires. On peut admettre qu'il y a une relation proportionnelle entre la diversité des lieux d'apprentissage et la richesse des connaissances de l'apprenant. Il serait intéressant d'inclure un bref descriptif de ces lieux dans un document du genre portfolio.
- L'école a un rôle central et difficile à jouer. Elle n'arrive pas, si l'on en croit nos informateurs, à répondre de manière convaincante aux attentes que l'on pourrait avoir à son égard. Elle devrait favoriser les contacts entre élèves francophones et germanophones, susciter des échanges verbaux dans l'autre langue, se faire reconnaître par les élèves et leurs familles comme lieu d'apprentissage privilégié ou encore développer chez les élèves des facultés métalinguistiques utiles à la réflexion sur les probables difficultés d'apprentissage et de communication²⁰.

Bibliographie

- Castellotti, V. & Moore, D. (éds) (1997). *Alternances des langues et apprentissages*. ELA 108. Paris: Didier.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. In: *Actes du colloque régional de*

²⁰ Nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui m'ont fait part de leurs observations de lecteurs, en particulier Sarah-Jane Conrad, Daniel Elmiger et Eva Roos.

linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.

Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris: Didier.

Gajo, L. et al. (2004). Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris: Didier.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg: Editions universitaires.

Lüdi, G. & Py, B. (2002). Etre bilingue. Berne: Lang.

Martín Rojo, L. (2003). Dilemas de las políticas lingüísticas ante la escolarización del alumnado de origen extranjero. In: J. Perera, L. Nussbaum & M. Milian (eds). L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües. Barcelona: Universitat de Barcelona, 91-110.

Matthey, M. (1996). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Berne: Lang.

Montredon, J. (2005). De bouche à oreille. Dictionnaire des étudiants étrangers de Besançon. Besançon: Cêtre.

Porquier, R. & Py, B. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours. Paris: Didier.

Thomas, R. (1999). La formation professionnelle dans la région bilingue Bienne/Seeland/Jura bernois. Les difficultés des francophones à trouver une place d'apprentissage: situation actuelle et perspectives. Bienne, Ville de Bienne. Direction des Ecoles et de la Culture. Orientation professionnelle Bienne-Seeland, 87.