

Marta Bernasconi

“E forse, quando saranno adulte e sentiranno l'italiano, penseranno a me”

Représentations et rôles des cours LCO italienne à Neuchâtel



REMERCIEMENTS

Écrire ce mémoire a été une longue aventure pleine de changements de directions, nouvelles rencontres, moments difficiles et grandes satisfactions. Nombreuses sont les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à sa réalisation, et je tiens beaucoup à les remercier, en particulier :

Le professeur Gianni D'Amato et l'assistante Lisa Stalder, pour les précieux conseils fournis, les suggestions et les feedbacks ;

Edo Poggia et Vittoria Cesari, pour tous les éclaircissements ;

Mariachiara Vannetti, pour l'opportunité et la confiance qui m'ont été accordées au début, le soutien dans la recherche des contacts, ainsi que le chaleureux accueil au sein de la communauté italienne de Neuchâtel ;

Tous.tes mes interlocuteurs.trices, pour avoir partagé avec moi leur expérience et leur vécu avec enthousiasme ;

Ma famille, pour m'avoir soutenue et boostée dans les moments difficiles ;

Et, *last but not least*, ma copine d'études Sheila, pour les longs et nombreux « appels d'étude » sur Skype et les « dai che ce la facciamo » dit à presque toutes les heures du jour et de la nuit. Parce que l'université sans toi n'aurait pas été la même.

Image de couverture : Vignette tirée de la bande dessinée « CELESTE, Bambina nascosta », dessins Cecilia Bozzoli, texte Pierdomenico Bortone, ComItEs Berne et Neuchâtel, 2021.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	5
2. PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	5
2.2 QUESTIONS DE RECHERCHE	6
2.3 STRUCTURE DU TRAVAIL	7
3. UN (TRÈS) COURT RÉSUMÉ DE L’HISTOIRE DE LA MIGRATION ITALIENNE EN SUISSE DE L’APRES-GUERRE	7
4. ECLAIRAGES THEORIQUES	11
4.1 PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE	11
4.2 CULTURE, APPARTENANCE ET IDENTITÉ.....	13
4.3 DEUXIÈME GÉNÉRATION	15
5. METHODOLOGIE SUR LE TERRAIN	17
5.1 ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	18
5.2 ÉCHANTILLONNAGE ET PRÉSENTATION DES INTERLOCUTEURS.TRICES	19
6. DEMARCHE DE RECHERCHE	21
6.1 PRÉMISSE ÉPISTÉMOLOGIQUE	21
6.2 PRÉMISSE RHÉTORIQUE	22
6.3 PRÉMISSE MÉTHODOLOGIQUE.....	22
6.3.1 <i>La théorie ancrée</i>	22
6.3.2 <i>Le recueil des données</i>	24
6.3.3 <i>L'échantillonnage théorique</i>	24
6.3.4 <i>Analyse des données</i>	25
7. PRESENTATION DES COURS LCO DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL.....	26
7.1 UN BREF APERÇU HISTORIQUE DE L’ÉVOLUTION DES COURS LCO DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL.....	26
7.2 CADRE LÉGAL.....	28
7.3 GESTION ET ORGANISATION	29
7.4 EMPLACEMENT, HORAIRES, QUOTAS ET EXAMEN	31
7.5 ACCÈS ET PROFIL DES ÉLÈVES	33
7.6 BUTS OFFICIELS ET CONTENU DES COURS	35
7.7 LES COURS LCO DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE SUISSE	37
8. COMMENT S’ARTICULENT LES LOGIQUES ACTUELLES DES PARENTS DE DEUXIEME GENERATION ET COMMENT LES COURS Y REPONDENT? SITUATIONS, REPRESENTATIONS ET MOTIVATIONS	39

8.1	CHANGEMENT DE CONTEXTE PAR RAPPORT À L'EXPÉRIENCE DE LA DEUXIÈME GÉNÉRATION.....	39
8.1.1	<i>Expérience des parents qui ont fréquenté les cours LCO italienne à Neuchâtel</i>	40
8.1.2	<i>Changements en lien au contexte actuel</i>	42
8.1.3	<i>Comment cette évolution a influencé les cours LCO</i>	44
8.1.4	<i>Conclusion intermédiaire</i>	47
8.2	L'ACCÈS AUX COURS LCO : HORAIRE INSÉRÉ DANS L'ÉCOLE SUISSE ET PRIORITÉS	47
8.3	LA PLACE DE L'ITALIEN DANS LES ÉCHANGES QUOTIDIENS	49
8.3.1	<i>La langue parlée chez-soi</i>	49
8.3.2	<i>D'où viennent les difficultés : langue maternelle des parents</i>	51
8.3.3	<i>La langue maternelle du/de la conjoint.e</i>	52
8.3.4	<i>Le rôle des grands-parents</i>	53
8.3.5	<i>Cours LCO comme opportunité pour faire des ponts</i>	55
8.3.6	<i>Conclusion intermédiaire</i>	57
8.4	MOTIVATIONS QUI POUSSENT LES PARENTS À INSCRIRE LES ENFANTS AUX COURS LCO	58
8.4.1	<i>Garantie d'un apprentissage plus spécifique et sûr</i>	60
8.4.1.1	<i>Conclusion intermédiaire</i>	61
8.4.2	<i>Moyen pour garder un lien avec son propre héritage culturel</i>	62
8.4.2.1	<i>La culture chez soi et la culture en classe</i>	62
8.4.2.2	<i>Moyen de garder une appartenance familiale et un lien à la culture d'origine</i>	65
8.4.2.3	<i>Intérêt des enfants et sentiment d'italianité</i>	67
8.4.2.4	<i>Conclusion intermédiaire</i>	71
8.4.3	<i>Communiquer avec la famille et « être à l'aise » en Italie</i>	71
8.4.3.1	<i>Être capable de communiquer avec les grands-parents et la famille en Italie</i>	71
8.4.3.2	<i>Se sentir à l'aise en Italie</i>	73
8.4.3.3	<i>Conclusion intermédiaire</i>	74
8.4.4	<i>Motivation : obtention de la certification</i>	74
8.4.4.1	<i>Attitude favorable envers le plurilinguisme</i>	74
8.4.4.2	<i>Attitude favorable envers la certification et sa valorisation future</i>	75
8.4.4.2	<i>Motivation principale ou secondaire ?</i>	77
8.4.4.3	<i>Conclusion intermédiaire</i>	78
8.5	UNICITÉ DES COURS LCO ITALIENNE	79
9.	DISCUSSION DES RESULTATS	80
10.	CONCLUSION	83
11.	BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	85
12.	ANNEXES	89

1. INTRODUCTION

Je dois admettre que mon intérêt envers les Cours de langue et culture d'origine italienne (que je vais dorénavant abrégé cours LCO) est né par hasard. En effet, en ayant grandi au Tessin, je n'ai jamais eu l'occasion d'entrer en contact avec cette réalité. Par la suite, au cours de mes études de master, une expérience de travail au sein d'une association italienne de Neuchâtel s'est présentée, qui m'a permis de faire mes premiers pas dans la thématique. Ma curiosité envers les rôles et les représentations qui tournaient autour de ces cours ainsi que leur fonctionnement, n'a pas, à partir de ce moment, cessé de grandir, et j'ai donc décidé de développer mon mémoire autour de ce sujet.

Même si mon travail porte sur le contexte actuel, ma première approche de la thématique a été plutôt historique. Lors de cette expérience de travail, j'ai eu en effet l'opportunité d'approfondir la naissance et le développement des cours de langue et culture d'origine dans le canton de Neuchâtel, et d'en saisir les éléments clés. A cette occasion, j'ai pu observer comment l'histoire de ces cours va étroitement de pair avec l'histoire migratoire de la communauté italienne dans le canton. Cela a profondément influencé ma perspective, ainsi que l'orientation que j'ai décidé d'adopter pour la réalisation de ce mémoire. Ce travail porte en effet principalement sur des questions actuelles de migration, transmission et représentations, en prenant en même temps toujours compte de l'aspect historique qui est en lien avec ces dernières.

Ma recherche a donc pour but de saisir les logiques d'une situation présente, en les ancrant dans le contexte qui a défini son évolution passée. De plus, comme l'histoire de la migration italienne en Suisse est très complexe et riche de facteurs différents, plusieurs éléments sont à considérer pour bien s'intéresser aux cours LCO. C'est justement ce que j'ai fait à cette occasion : dans les limites de temps et faisabilité qu'un mémoire de master requiert, j'ai saisi plusieurs perspectives et tenu compte du plus de facteurs possible, en essayant de m'ancrer sur les logiques des études interdisciplinaires dans lesquelles mon parcours de master s'inscrit.

2. PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

2.1 Problématique

Les Cours LCO italienne naissent au début des années 70 et ont connu, tout au long de leur histoire, de nombreux changements qui leur ont permis de s'adapter au mieux à l'évolution contextuelle qui a caractérisé la migration italienne en Suisse. Celle-ci est aussi la raison pour

laquelle on observe de grandes différences cantonales en lien à la présence et au développement de ces cours, qui s'expliquent par la présence de différentes formes de migration italienne dans le temps. Le Canton de Neuchâtel représente dans ce cas un terrain particulier. La grande vague migratoire de l'après-guerre a en effet porté à l'installation d'un large groupe d'italiens.ennes dans la région, attiré.es par les possibilités de travail dans le secteur industriel et dans le domaine horloger en particulier (GARUFO 2015). La question de la scolarisation des enfants de ces travailleurs.euses s'est donc vite posée, et les cours LCO ont, dès leur naissance, été partie intégrante et fondamentale de cette migration.

La grande vague migratoire de ces années a clairement exercé une influence sur la composition des classes des cours LCO d'aujourd'hui : une majorité des élèves sont en effet enfants de troisième génération, avec une minorité de deuxième génération ou nouveaux.elles arrivé.e.s, ainsi que quelques enfants qui n'ont aucun lien avec l'Italie. Cette composition est complètement différente de celle qui caractérisait les premiers cours LCO, qui s'adressaient presque uniquement aux enfants des migrant.e.s italiens.ennes qui venaient d'arriver en Suisse. (PTOF 2019). Connaître et réfléchir à l'évolution qui a caractérisé les cours LCO italienne dans le Canton de Neuchâtel m'a donc amenée à me poser une question fondamentale : quelle est la place de ces cours aujourd'hui, étant donné que le tissu social des migrant.e.s italiens.ennes dans la région a changé ?

2.2 Questions de recherche

C'est à partir de ce grand questionnement que j'ai décidé d'élaborer mon travail de recherche. En partant de la compréhension des éléments qui caractérisent le contexte actuel qui définit et entoure les cours de langue et culture d'origine italienne dans le Canton de Neuchâtel, mon but est celui d'analyser le rapport entre la manière dont ces derniers sont organisés et les logiques des parents d'origine italienne de deuxième génération qui inscrivent leurs enfants à ces cours. Pour ce faire, je vais prendre en compte la perspective des parents ainsi que celle des enseignant.e.s qui donnent les cours. Mon objectif étant celui de saisir les éléments et les logiques qui articulent cette relation, j'ai développé pour ce faire les questions de recherche suivantes :

- *Quelles sont les logiques sous-jacentes qui poussent les parents G2 à inscrire les enfants aux cours LCO? Peut-on définir ces motivations?*

- *Comment les cours LCO répondent-ils à ces logiques? Comment s'articule la relation entre les cours LCO et les familles?*

2.3 Structure du travail

Pour répondre à mon questionnement, j'ai décidé de structurer mon mémoire en partant d'un court résumé de l'histoire de la migration italienne en Suisse. Pour réaliser ce chapitre et au vu de l'ampleur des éléments à discuter concernant la migration italienne, j'ai décidé de présenter des éléments de cette histoire que j'ai considérés fondamentaux afin de comprendre le contexte dans lequel se situe ma recherche.

Par la suite, je vais effectuer quelque constatation théorique qui a pour but de présenter la vue d'ensemble de certains des aspects qui sont ressortis de mon analyse et que, à nouveau, j'ai retenus comme nécessaire d'approfondir de manière théorique pour aider à la compréhension du travail qui va suivre. A ce chapitre vont faire suite les réflexions sur la méthodologie adoptée qui ont guidé mon travail, telles que le choix de l'échantillon, le processus de récolte des données, leur analyse ainsi que ma posture en tant que chercheuse dans cette recherche.

Je vais ensuite poursuivre avec une présentation des cours LCO italienne, d'un point de vue général mais aussi en mettant en avant les spécificités du contexte neuchâtelois. Je définis ce chapitre comme « hybride » : avec les informations inscrites dans les documents officiels de présentation des cours, je vais m'appuyer également sur les éléments récoltés lors de mes analyses. L'analyse va justement représenter le chapitre successif, suivie par une discussion d'ensemble des résultats, et les conclusions avec les ouvertures.

3. UN (TRÈS) COURT RÉSUMÉ DE L'HISTOIRE DE LA MIGRATION ITALIENNE EN SUISSE DE L'APRES-GUERRE

L'histoire de la migration italienne dans le monde et en Suisse est très longue, complexe et pleine d'évènements significatifs. Ce chapitre n'a donc pas pour but de fournir un résumé exhaustif, mais au contraire de mettre en avant les aspects de cette histoire retenus comme étant les plus pertinents pour fournir un bon cadre historique en relation à la thématique de recherche. Pour cette raison également, je vais me concentrer sur la période qui va de 1945 environ à aujourd'hui.

Même si la présence italienne en Suisse est beaucoup plus ancienne, c'est à partir de la période de l'après-guerre qu'on observe les grands flux migratoires de la péninsule vers la Confédération. L'élément qui a caractérisé les migrations européennes de l'époque était représenté par les « *migrazioni per lavoro* » (BONIFAZI 2013 : 164), et dans notre cas spécifique, les différentes conditions dans lesquelles berçaient les deux pays au lendemain de la deuxième guerre mondiale ont joué un rôle clé. En effet, d'un côté la Suisse « est confrontée à une pénurie de main d'œuvre : épargné par la guerre, son appareil de production fait face à une forte demande, tant nationale qu'internationale » (PIGUET 2009 : 15). De l'autre, en ce qui concerne l'aspect économique de la reconstruction du pays après le fascisme, l'Italie « *scelse di organizzare, gestire e utilizzare l'emigrazione quale pilastro fondante del nuovo assetto* » (RICCIARDI 2018 : 50). Les employeurs suisses, après avoir dans un premier temps essayé de se tourner avec peu de succès vers d'autres régions traditionnelles qui avaient également fourni une main d'œuvre dans le passé, décident donc de tourner leurs regards vers l'Italie (PIGUET 2009 ; RICCIARDI 2011).

Ainsi donc, un premier accord de recrutement de main d'œuvre est signé en 1948. Cet accord, ainsi que la période qui a suivi, avec le nouvel accord de 1964 et au moins jusqu'à la fin des années 70, avait comme base le principe de rotation de la main d'œuvre (RICCIARDI 2011). De ce fait, la suisse s'appuyait sur le « *modello del lavoratore ospite, rafforzando il carattere temporaneo dei flussi e scoraggiando la stabilizzazione degli immigrati e i ricongiungimenti familiari* » (BONIFAZI 2013 : 169). Cette approche a mené à la naissance de différents motifs de conflictualité. En effet, « se l'inserimento di lavoratori nei diversi processi produttivi era risultato facile e conveniente, non altrettanto sarebbe stato integrarli nel tessuto sociale elvetico, poiché l'integrazione di quei lavoratori avrebbe annullato in buona parte, la convenienza del loro lavoro » (BARCELLA 2012 : 104). Cette difficulté d'intégration dans le tissu social suisse se liait à des conditions de vie très difficiles, et plusieurs éléments entraient en jeu. Les travailleurs.euses italiens.ennes avec un permis saisonnier étaient employé.e.s principalement dans l'industrie et dans les constructions, des occupations souvent déqualifiées. L'argent gagné était presque entièrement envoyé à la famille qui était restée en Italie. Ils.elles étaient souvent logés dans des baraques et n'avaient pas droit au regroupement familial dans les dix premières années de présence sur le territoire helvétique (RICCIARDI 2018). Cependant, les chiffres sont assez clairs. La Suisse a été la destination principale jusqu'en 1976 de la migration italienne de l'après-guerre, avec un pic en 1962 de plus de 454'000 présences (RICCIARDI 2011). Cette grande présence, et la revendication constante de

meilleures conditions de vie, ont mené le gouvernement italien à faire pression sur la Confédération, et à obtenir en 1964 la signature de nouveaux Accords Bilatéraux qui favorisaient entre autres les conditions pour obtenir le regroupement familial (BARCELLA 2012).

Les chiffres élevés et la peur de l'impact de cette main d'œuvre étrangère sur les salaires suisses, les nouvelles conditions plus favorables, ainsi qu'une progressive transformation des travailleurs.euses italiens.ennes de saisonniers à stables, ont tous été des éléments à la base de la création d'un climat conflictuel et de la croissance de sentiments xénophobes dans la Confédération. (BARCELLA 2012). Les mesures de *plafonnement*, donc de limitation, opérées par le Conseil fédéral à la fin des années 60 n'ont pas été suffisantes pour empêcher la déposition de différentes initiatives, dont la plus connue et représentative appelée *Initiative Schwarzenbach*. Cette initiative populaire, promue par des membres du parti *Action Nationale contre la pénétration étrangère*, se basait sur le principe de l'*Überfremdung*, qui est l'idée d'une présence exagérée de personnes d'origine étrangère, et voulait imposer des mesures pour justement limiter de manière très restrictive le pourcentage d'étrangers sur le sol suisse (MAHNIG et PIGUET 2003 ; PIGUET 2009).

L'initiative sera rejetée le 7 juin 1970 par 54% des votants, mais malgré son échec, le gouvernement suisse s'est vu presque obligé d'introduire une « politique de plafonnement global reposant sur des quotas annuels » (PIGUET 2009 : 30). Les italiens.ennes en Suisse représentent à ce moment 54,1% de la population étrangère du pays. Et même si cette dernière se caractérise principalement « de jeunes actifs entre 20 et 40 ans », à partir de 1970, on observe déjà « l'émergence d'une deuxième génération issue de la migration » (PIGUET 2009 : 31). Parmi les différentes revendications, « la grande battaglia fu quella di lavorare per l'integrazione dei figli nelle scuole svizzere » (RICCIARDI 2018 : 141).

A partir de 1975, la crise économique internationale touche la Suisse, menant à une suppression des emplois, principalement dans le secteur industriel. La législation restrictive adoptée envers les travailleurs.euses étrangers.ères permet à la Confédération de les utiliser comme « amortisseur conjoncturel », en cessant de renouveler les permis de travail annuels pour garder les taux de chômage bas à l'intérieur du pays. Par conséquent, « de très nombreux travailleurs, principalement italiens, repartent dans leur pays d'origine » (MAHNIG et PIGUET 2003 : 82). Les Cours LCO qui, comme je vais mieux expliquer par la suite, avaient comme but primaire le fait de permettre une réinsertion plus facile dans le système scolaire italien en cas de retour au pays d'origine, jouent ici un rôle clé pour les enfants des migrant.e.s italien.ne.s.

Cependant, le taux d'italien.ne.s résident.e.s en Suisse reste important. En effet, « erano oltre 370'000 i domiciliati, pari al 70% del totale¹, a dimostrazione che nell'ultimo decennio la presenza si era trasformata da ospite in stabile ». Ce fait était témoigné aussi par la grande présence des deuxièmes générations, qui représentaient presque un tiers du contingent (RICCIARDI 2018 : 208-209). A la fin de la crise économique, les discours autour de l'*Überfremdung* ne recueillent plus beaucoup de consensus, et des premières initiatives solidaires à l'égard des étrangers sont discutées. Un exemple est représenté par la *Mitenand-Initiative* (initiative « Être solidaires en faveur d'une nouvelle politique à l'égard des étrangers ») de 1981, qui prévoyait entre autres l'élimination du permis saisonnier et qui sera rejetée massivement par les votants (MAHNIG et PIGUET 2003), à témoin du fait que « gli argomenti e le motivazioni di natura economica finivano per essere nettamente preponderanti » (RICCIARDI 2018 : 219).

Dans les années suivantes, les discussions autour des travailleurs.euses étrangers.ères avec une basse qualification et un statut précaire ont de moins en moins touché les ressortissant.e.s italiens.ennes, tandis que « per la presenza italiana, che ormai si era prevalentemente stabilizzata, la nuova frontiera diverranno i nuovi diritti di cittadinanza ». De ce fait, les émigré.e.s italiens.ennes avaient décidé de « rimanere stabilmente nel paese dove iniziavano a crescere, non solo i figli, ma addirittura i nipoti » (RICCIARDI 2018 : 224). A la fin des années 90, deux nouvelles mobilités italiennes caractérisent les déplacements entre la confédération et la péninsule. La première est celle de la première génération qui, une fois l'âge de la retraite atteinte, décide de faire partiellement ou définitivement retour en Italie (RICCIARDI 2018). La deuxième est un nouveau cycle de mobilité professionnelle vers la Suisse (PUGLIESE 2018) qui au début se caractérisait principalement par une main d'œuvre hautement qualifiée, mais qui, dans les années plus récentes, a été accompagnée par une nouvelle vague de travailleurs.euses à la recherche d'un emploi « il più delle volte poco qualificato o generico » (RICCIARDI 2018 : 235). De la perspective italienne, on peut donc parler de « fuga di cervelli », qui ne doit pas faire oublier la présence d'une « fuga di braccia » (PUGLIESE 2018 : 15).

¹ A la fin du 1976, les étrangers en Suisse étaient 959'000, dont le 54% (520'657) étaient italiens. C'est ça le total dont on fait référence dans la citation. (RICCIARDI 2018 : 208).

4. ECLAIRAGES THEORIQUES

L'approche de la *grounded theory*, sur laquelle je m'appuie pour réaliser ce mémoire et que je vais expliciter dans le sixième chapitre (cf. 6. *Démarche de recherche*), préconise de ne pas partir d'une théorie déjà existante pour orienter l'analyse, mais au contraire de viser « à ce que le cadre théorique soit généré à partir des données plutôt qu'à partir des recherches antérieures » (GUILLEMETTE 2006 : 36). Les sous-chapitres qui suivent ont donc été élaborés et définis simultanément à l'avancement du processus d'analyse de données, et visent à approfondir des aspects émergés de ces dernières que j'ai considérés pertinents de traiter dans ce chapitre, afin de donner plus d'espace à leur approfondissement et permettre de mieux situer les éléments analytiques qui vont ressortir.

4.1 Pédagogie interculturelle

Le premier sujet dont je vais parler est celui de la pédagogie interculturelle. La naissance des cours de langue et culture d'origine italienne est arrivée en même temps que les questions liées à l'interculturalité, qui ont commencé à être discutées et insérées dans le contexte scolaire. Il est donc à mon avis pertinent et intéressant de présenter brièvement ce thème, pour comprendre le contexte de développement des cours mais également le contexte actuel.

Quand on touche aux questions liées à l'interculturalité, il est important de toujours bien réfléchir aux deux faces de la même médaille pour ne pas tomber dans des discours trop simplistes. Les différents modèles interculturels présents dans différents domaines de la vie sociale répondent en effet à certaines exigences et présentent en même temps des contradictions importantes à souligner. De ce fait, « se è vero che ogni società abbisogna per il proprio funzionamento di *coesione sociale* è altrettanto vero che questa non può essere perseguita a dispetto dei processi di *individuazione* » (SIRNA 1996 : 8). Cette cohésion sociale, fondamentale comme garantie de développement et continuité, n'est pas à voir comme la recherche d'un consensus culturel mais plutôt comme la « capacità della comunità di aprirsi alla diversità e di accettare e gestire il pluralismo » (REY 1993 in SIRNA 1996 : 8). Le modèle de l'interculturalité peut donc être conçu comme quelque chose qui « consente alle persone e alle culture di riconoscersi ma anche di interagire in modo produttivo e di cambiare » (SIRNA 1996 : 9). Il devient important à ce propos de souligner deux choses. Ici, avec le terme culture, nous ne faisons pas uniquement référence aux différentes origines nationales, mais aussi aux différentes origines sociales. Cependant, au début des années 70, « l'educazione interculturale

è stata definita come una reazione pedagogica alla pluralità linguistica e culturale generata dai flussi migratori » (ALLEMANN-GHIONDA 1996 : 111).

La pédagogie culturelle essaie en tout cas d'appliquer cette perspective au domaine de l'école et de la formation. L'objectif est celui de permettre aux élèves de « recuperare conoscenze e competenze della loro esperienza familiare e comunitaria, per consentire loro di non perdere il rispetto e la fiducia in se stessi e nelle proprie risorse e di rafforzare l'identità e l'autonomia personale » (SIRNA 1996 : 13). Faire de l'interculturalité dans le système scolaire ne consiste donc pas à ajouter une nouvelle discipline ou traiter en classe d'éléments stéréotypés de ce qu'on considère provenir d'une autre culture, mais il s'agit au contraire d'une espèce de *grille de lecture et compréhension* de la diversité culturelle, qui se réalise dans les relations entre enseignant.e.s, élèves et familles, ainsi que dans la capacité d'élaborer des leçons diversifiées et de valoriser les connaissances particulières de chaque élève (PERREGAUX 1994 in SIRNA 1996).

Quelle place occupent donc les cours de langue et culture d'origine au sein de ces réflexions ? Les principes de l'interculturalité soutiennent que « il rischio di estraniamento è maggiore se il processo di integrazione culturale di un'etnia comporta la rinuncia alla propria cultura d'origine » (BOLOGNARI 1996 : 63). Ce principe a aussi été repris par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 24 octobre 1985 qui, parmi ses recommandations, soutient le principe « d'intégrer les enfants de langue étrangère dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » et, en même temps, le fait que « l'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle transmise par les parents » (ALLEMANN-GHIONDA et LUSSO-CESARI 1986 : 5). Dans ce sens, après une période de politiques assimilationnistes de la part des systèmes éducatifs, suivie par l'ouverture aux langues d'origine dans les années 70 (ALLEMANN-GHIONDA 1996), les cours de langue et culture d'origine italienne au cours des années 80 commencent enfin à « être vus comme un des facteurs contribuant à la réalisation en Suisse d'une pédagogie interculturelle » (ALLEMANN-GHIONDA et LUSSO-CESARI 1986 : 48).

Les cours de langue et culture d'origine italienne ont donc été l'objet, dans le contexte suisse, autour duquel de nombreux projets et groupes de réflexions ont été développés, principalement dans les années 80, pour discuter de cette pédagogie interculturelle. Un exemple a été la création du *Gruppo misto del Centro pedagogico-didattico per la Svizzera* qui, outre son aide depuis sa création en 1980 à la gestion de certains aspects des cours, a proposé des

initiatives comme la revue *Dialogos*. Comme le dit son sous-titre, elle voulait mettre en lumière les « idées, expériences, et nouvelles pour l'éducation interculturelle en Suisse ». Cette revue ainsi que beaucoup d'autres recherches de l'époque sur la thématique étaient soutenues par et suivaient les principes du Conseil de l'Europe, très actif dans le domaine de l'interculturalisme à l'école (AKKARI 2009 ; DASEN 2002). Dans un message présent dans le premier numéro de la revue *Dialogos* sortie en 1988, l'importance de la collaboration entre les différentes entités impliquées est soulignée, notamment « de tous les enseignants, suisse et étrangers, qui travaillent ensemble à rendre plus harmonieuse l'insertion scolaire et sociale des jeunes appartenant à d'autres cultures » (2).

Aujourd'hui, la pédagogie interculturelle est restée une thématique d'importance fondamentale à prendre en considération dans tous les parcours de formation. Les mesures actuelles se concentrent principalement sur l'inclusion dans l'enseignement préscolaire et scolaire des enfants d'immigré.e.s, sur le développement d'approches plus globales et moins ethnocentristes, sur la sensibilisation des enseignant.e.s à la problématique de la diversité culturelle et du racisme, sur les questions des échecs scolaires des enfants d'immigré.e.s et sur le développement des programmes de mobilité et d'échange (AKKARI 2009 ; ALLEMANN-GHIONDA 2008). De même, l'étude et le développement de mesures visant à offrir un aide sur le plan linguistique, tant d'intégration dans la langue d'accueil que dans le maintien de la langue d'origine restent à l'ordre du jour (ALLEMANN-GHIONDA 2008).

4.2 Culture, appartenance et identité

En traitant des cours de langue et culture d'origine italienne, des questions liées à la notion même de culture ainsi qu'à l'idée d'appartenance et de l'identité émergent du terrain. Pour cette raison, dans ce deuxième sous-chapitre, je vais approfondir quelques aspects que je considère pertinents pour une bonne compréhension et mise en situation de ce qui va suivre.

Au cours de l'analyse, je vais avoir l'occasion d'explicitier ce qui est considéré et défini comme « culture d'origine » par les enseignant.e.s qui opèrent au sein des cours de langue et culture italienne à Neuchâtel, ainsi que la perspective des parents à ce propos. Cependant, quand on utilise la notion de « culture », il est important de toujours lui dédier quelques mots, pour mettre en avant des réflexions nécessaires quand on traite d'un concept si chargé de significations et perspectives différentes. Pendant longtemps, la culture a été vue comme quelque chose de figé, « des significations symboliques partagées largement dans un groupe

social, transmises par apprentissage d'une génération à l'autre, donc relativement stables dans le temps » (DASEN 2002 : 12). Cette approche, qu'on définit de culturaliste, se traduit dans la mise en avant d'éléments, habitudes ou symboles qu'on considère donc 'typiques' d'une certaine culture.

C'est justement cette idée de stabilité qui a été largement remise en question par les recherches plus récentes. Christiane Perrégaux (1994, citée par DASEN 2002 : 12) propose par exemple une définition de culture moins figée, qui la considère comme un « ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres ». Cette nouvelle définition permet, toujours selon la chercheuse, d'éviter de figer une personne dans la représentation stéréotypée de cette culture, en lui donnant le droit de construire sa propre représentation de sa culture. Cette tension apparente entre transmission et construction est à mon avis très intéressante à considérer pour mon cas d'étude : elle permet aux parents de transmettre leur vision de culture, et aux enfants de reprendre cette vision et en même temps de « faire du bricolage » avec leur vécu, pour construire leur propre vision de la culture, partagée par exemple au sein de la même génération.

Ces deux visions de ce qu'est la culture, outre le lien avec la pédagogie culturelle dont je viens de parler, permettent surtout de soutenir les réflexions à propos de la soi-disant « culture italienne », qui va souvent ressortir de mon analyse. Au niveau historique, les membres de la communauté italienne en Suisse ont connu de la discrimination sur la base de critères stéréotypés, comme le fait qu'ils seraient paresseux ou sales. A partir des années 90 au contraire, l'*Italian Lifestyle*, avec tous les éléments qui le caractérisent tels que la cuisine, le café, la pizza, la passion pour le foot, etc., est devenu un signe d'appréciation (RICCIARDI 2018). Il va donc être intéressant de voir la manière dont tous ces éléments présents dans mon analyse influencent et articulent le contexte actuel des cours de langue et culture italienne.

De plus, toutes ces réflexions sur la notion de culture ont également du sens quand on traite de la notion d'identité : considérer l'identité comme une notion évolutive et non-figée permet à l'individu de vivre une mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires (PERRÉGAUX 1994, citée par DASEN 2002). Il est à mon avis intéressant et pertinent de le garder en tête, surtout dans le cadre de ma recherche. En effet, les parents que j'ai pu interviewer, mais aussi par extension leurs enfants qui fréquentent les cours, ont tous des vécus différents et définissent leur identité de manière individuelle (DORAIS 2004). Il est donc

important, comme je vais montrer lors de l'analyse, de prendre en compte leur propre vision de l'identité et de ne pas partir avec des préconcepts qui les définissent comme « italiens.ennes », « suisses » ou « italo-suisses ». A ce propos, Dorais utilise le terme d' « identités collectives », pour définir les identités « largement partagé[e]s par des groupes d'individus » (2004 : 4), et il en identifie trois typologies analytiques : l'identité culturelle (le partage d'une manière partiellement commune de voir le monde, en tenant compte de tous les biais possibles traités avant en lien avec la culture), l'identité ethnique (qui lie un individu à un état-nation et aux éléments qui le définissent) et l'identité nationale (la conscience d'appartenir à un peuple sous la gouvernance d'un état). Il sera intéressant de discuter comment des éléments liés à ces identités sont ressortis de mes entretiens.

4.3 Deuxième génération

Dans le troisième chapitre, j'ai eu l'occasion de présenter un bref résumé de l'histoire de la migration italienne en Suisse, à partir duquel il est facile de comprendre comment les conditions des personnes d'origine italienne dans la Confédération ont beaucoup changé au fil des années. Même si l'expérience personnelle mène à des parcours de vie très différents, à chaque génération peuvent être reconnus des traits similaires qui impactent leur point de vue et leurs choix. Etant donné que tous les parents que j'ai eu l'occasion d'interviewer appartiennent à la deuxième génération et que des aspects de leur vécu ressortent dans l'analyse comme exerçant un impact sur leur vision et choix d'inscrire les enfants aux cours LCO, je vais tracer un cadre pour mieux comprendre leur situation.

Avant tout, il est important de définir ce qu'on entend par « 1^{ère} et 2^{ème} génération ». Par première génération (G1), on entend les personnes qui « ont suivi une scolarité et, éventuellement, une formation professionnelle » dans leur région d'origine, et qui ont « quitté RO² à l'âge adulte pour Neuchâtel³ ». La deuxième génération (G2) comprend en revanche les personnes « né[e]s à Neuchâtel, ou [elles] y sont arrivé[e]s avant le début de l'adolescence » et qui « ont suivi leur scolarité élémentaire à Neuchâtel, en totalité ou en partie » (OESCH-SERRA, MAPELLI, MONTAVON 1981 : 92). Parmi tous les couples de parents que j'ai pris

² Abréviation utilisée par les auteurs pour indiquer la « région d'origine ».

³ L'étude présentée dans l'article était basée à Neuchâtel, raison pour laquelle le nom de la ville était déjà présent dans la définition. Cependant, on peut bien sûr substituer Neuchâtel avec « région d'arrivée » pour rendre la définition plus globale.

en considération et interviewés pour cette recherche, au moins l'un des deux conjoints appartenait à cette deuxième génération ci-définie (plus de détails sur leur profil sont fournis dans le prochain chapitre, cf. 5.2 *Échantillonnage et présentation des interlocuteurs.trices*).

Mais quelle situation a vécu et vit cette deuxième génération aujourd'hui ? Avant tout, il est important de constater que, au vu des chiffres liés à l'émigration italienne en Suisse dont j'ai eu occasion de parler précédemment, cela a donné lieu à la présence d'une deuxième génération numériquement importante (PIGUET 1999). Cela permet donc aux chercheurs.euses d'avoir une base notable sur laquelle structurer les réflexions sur la thématique, qui portent principalement sur des aspects liés à la formation et à l'insertion professionnelle, ainsi qu'à la sensation d'appartenance. A propos de la première, le résultat plus parlant est la constatation que « nous sommes loin d'une logique de reproduction sociale d'une génération à l'autre d'une part, loin également d'une logique inégalitaire par rapport aux contemporains d'origine suisse d'autre part » (BOLZMAN, FIBBI, VIAL 2003 : 439). De ce fait, les personnes issues de la deuxième génération connaissent généralement une « trajectoire de mobilité socio-professionnelle ascendante par rapport à la situation professionnelle qu'ont connu leurs parents » (439), en passant de professions considérées comme « manuelles » à celles qui se lient au statut d'employé qualifié ou de cadre inférieur ou moyen, qui se lie aussi parfois à un véritable projet de mobilité sociale. A témoin de ce processus d'intégration socio-économique d'une génération à l'autre, il y a aussi le fait que le parcours d'insertion de la deuxième génération est presque identique à celui de personnes suisses non issues de la migration, qui proviennent du même milieu social (PIGUET 1999 ; BOLZMAN, FIBBI, VIAL 2003). Cela signifie donc que, contrairement à la situation qu'a connu la première génération, la deuxième « ne se heurte pas à des formes plus ou moins explicites de discrimination » (BOLZMAN, FIBBI, VIAL 2003 : 440).

Au niveau de la sphère juridico-politique, la situation est au contraire très différente. De ce fait, même si la plupart des personnes de la deuxième génération sont nées en Suisse et y ont vécu toute leur vie, plus de la moitié d'entre eux.elles n'ont pas la nationalité helvétique (selon les statistiques de l'Office Fédérale de la Statistique, en 2021 les italiens qui résident de manière permanente dans la Confédération sans avoir la nationalité helvétique sont environ 328'000⁴). Cela génère un sentiment d'exclusion de la vie civique et politique mais a également un impact

⁴ Source : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/nationalite-etrangere.html>. Dernière consultation : 02.08.2022.

sur l'identité, comme je l'ai mentionné dans le sous-chapitre précédent. Bolzman, Fibbi et Vial (2003) affirment que l'incorporation de la deuxième génération en Suisse, à la fin de leurs études, « se caractérise par une intégration sociale réussie, une assimilation sélective de certains traits de la culture locale et le maintien de certains traits de la culture d'origine », auxquels s'ajoute une « revendication d'égalité formelle » pour ceux.celles qui ne possèdent pas la nationalité helvétique (457).

Un autre élément qui caractérise la deuxième génération est celui des relations transnationales avec l'Italie, très différentes par rapport à celles de la première génération. Cette dernière était en effet en majorité imprégnée par le rêve du retour en Italie, raison pour laquelle les liens avec la famille restée dans le pays d'origine étaient très forts et, au moins une fois par année, un voyage en Italie chez la famille était organisé, principalement en été. Les expériences de leur enfance, l'impact des médias (comme les journaux, la télévision ou la radio), le réseau social des parents ainsi que leur engagement transnational constituent tous des facteurs qui ont un impact sur les choix et les représentations que les personnes de la deuxième génération ont d'elles-mêmes et du lien qu'elles ont avec l'Italie (WESSENDORF 2010).

5. METHODOLOGIE SUR LE TERRAIN

Différentes sont les raisons qui m'ont amenée à choisir comme terrain de mon étude les cours de langue et culture d'origine, plus spécifiquement ceux organisés sur le territoire neuchâtelois. Je vais les exposer ci-dessous.

Premièrement, l'élément déclencheur de mon intérêt a été l'expérience professionnelle que j'ai obtenue près du ComItEs (Comité des Italiens à l'Étranger) de Berne et Neuchâtel au cours de l'année 2021. J'ai collaboré à la réalisation de l'exposition « *50 ans de l'école italienne. Pour rappeler les 50 ans de l'initiative « Schwarzenbach » et pour fêter les 50 ans du CIPE* », près du Musée d'Histoire de La Chaux-de-Fonds. C'est au cours de cette expérience que j'ai appris l'existence des cours de langue et culture d'origine italienne, une offre à laquelle, en ayant grandi au Tessin, je n'ai jamais eu l'occasion d'être confrontée auparavant.

Au cours de cette activité, j'ai pu me renseigner sur la longue histoire qui caractérise ces cours, ainsi que sur la spécificité du cas Neuchâtelois. Cette dimension historique, ainsi que la possibilité de m'intéresser à un contexte qui présentait des spécificités, ont tout de suite rendu ce terrain particulièrement intéressant à mes yeux. La possibilité que j'aie eu d'entrer en contact

avec plusieurs générations de l'émigration italienne dans le canton m'avait en effet amenée à me questionner, dès le début de mon activité, sur les caractéristiques du contexte dans lequel s'inscrivent les cours aujourd'hui.

Cette expérience professionnelle a aussi exercé une influence sur une raison assez pragmatique du choix de mon terrain : l'existence de contacts personnels. J'ai eu en effet l'opportunité de travailler aux côtés de la présidente du ComItEs de l'époque (aujourd'hui directrice du CIPE et figure très connue et appréciée dans le réseau associatif italien neuchâtelois), et de prendre contact avec certaines enseignantes, actuelles et passées. Je savais donc que, en choisissant Neuchâtel comme terrain d'études, j'aurai un accès plus facile et sûr aux réseaux de contacts qui entourent les cours LCO de la région, ainsi que, par conséquent, la possibilité de choisir les profils d'interlocuteurs.trices plus pertinents pour ma recherche. Inclus dans ces deux précédentes raisons, il y a aussi la dimension linguistique et communicative. En étant de langue maternelle italienne, j'ai eu l'opportunité de communiquer et réaliser les entretiens dans cette langue, et d'être aussi parfaitement à l'aise dans ce milieu.

Enfin, mon origine tessinoise m'a toujours amenée à me questionner sur l'italien en tant que langue nationale, et sur le fait que son apprentissage n'est pas présent comme offre formative dans les écoles suisses en dehors du Tessin jusqu'au niveau secondaire (MERCATOR 2020). L'opportunité d'apprentissage de la langue italienne offerte par les cours LCO à partir de l'école primaire représente donc pour moi un aspect très intéressant méritant d'être approfondi. A nouveau, le cas spécifique neuchâtelois lié à la possibilité d'insérer ces cours dans l'horaire scolaire suisse me paraît très pertinent pour motiver le choix de terrain d'étude sur les cours LCO italienne du canton.

5.1 Entretiens semi-directifs

L'outil que j'ai employé pour récolter mes données est l'entretien qualitatif. Cette méthode de collecte d'information « attempts to understand the world from the subjects' point of view, to unfold the meaning of peoples' experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations » (KVALE 1996). C'est justement cette volonté de saisir le point de vue de mes interlocuteurs.trices qui m'a poussée à juger cette méthode comme la plus pertinente pour mon mémoire.

Comme typologie d'entretien, j'ai choisi de m'appuyer sur deux styles différents, selon la typologie d'interlocuteurs.trices que j'ai interviewé.e.s. Avec les enseignantes et la dirigeante

scolaire, j'ai suivi principalement le modèle de l'entretien d'expert. Ce dernier préconise la mise au centre non des éléments biographiques de la personne, mais au contraire de ses compétences et savoirs en tant qu'expert.e du champ d'intérêt (MEUSER et NAGEL 2002, cités par Dahinden, 2019-2020⁵). La définition de qui peut être considéré un « expert.e » dépend du chercheur.euse. C'est lui.elle qui définit cette catégorie analytique, sur la base de sa propre vision de la thématique. Dans mon cas d'étude, j'ai donc décidé de retenir en tant qu'« expert.e » les personnes qui s'occupaient de l'organisation et gestion des cours, au vu de leurs connaissances spécifiques sur la thématique des cours de langue et culture. J'ai donc procédé à interviewer mes sujets dans leur fonction d'enseignante ou dirigeante scolaire, en tant que représentantes de l'institution « Cours LCO italienne ».

Pour interviewer les parents (et pour ce qui concerne certains aspects avec les enseignantes aussi), j'ai décidé de me baser sur le modèle de l'entretien narratif centré. Ce type d'interview met au centre la narration d'une réalité sociale du point de vue de l'acteur en question, combinée par la suite avec des questions plus spécifiques (WITZEL et REITER 2010). A différence d'un entretien narratif libre, le centré permet de se focaliser sur une thématique plus particulière, tout en laissant une liberté de narration à l'interlocuteur.trice. J'ai dans mon cas décidé de structurer mon interview autour de la grande thématique « cours de langue et culture italienne », en préparant des sous-questions mais en me laissant guider par les éléments ressortis de la narration de mes interlocuteurs.trices. (cf. *Annexe 2*).

5.2 Échantillonnage et présentation des interlocuteurs.trices

Pour ce mémoire, j'ai réalisé un total de douze entretiens avec des interlocuteurs.trices très varié.e.s. Pour débiter la récolte de données, j'ai décidé de mener un entretien avec deux enseignantes actuelles des cours LCO italienne. Leur point de vue a été particulièrement pertinent pour deux raisons principales. Premièrement, je ressentais le besoin, en partant de mes pré-connaissances sur la thématique, d'approfondir et d'amener des clarifications autour de certains aspects. En ayant notamment traité, lors de mon expérience professionnelle, de l'histoire de ces cours, j'étais à la recherche d'éclairage à propos du fonctionnement courant des cours LCO dans le canton. Ces deux premières interlocutrices m'ont à ce propos fourni énormément d'indications utiles sur lesquelles j'ai pu baser la suite de mon échantillonnage.

⁵ Toutes les références à la professeure Janine Dahinden (2019-2020) se rapportent aux séances du cours de master, près de l'Université de Neuchâtel, nommé *Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales*, et aux relatifs supports de cours, fournis lors de l'année scolaire 2019-2020.

Deuxièmement, j'ai jugé leur point de vue pertinent en tant qu'actrices en contact direct avec les élèves et leurs parents. Dans ce sens, ces premiers entretiens m'ont permis de saisir les premières indications en termes de contenu des cours ainsi que les attentes des parents et leurs motivations à inscrire les enfants aux cours LCO. J'ai en plus décidé de réaliser deux entretiens avec deux autres enseignantes à la fin de mon parcours de récolte de données, car après avoir eu accès à tous les autres points de vue, je sentais la nécessité de questionner des enseignantes sur des questions différentes par rapport aux premières. Je précise en outre que toutes mes interlocutrices enseignent aux enfants du niveau primaire.

En ce qui concerne les parents, il était important pour moi qu'ils répondent au critère fondamental de faire partie d'un couple dans lequel un.e des conjoint.e avait une origine italienne. Je voulais en effet prendre en compte l'une des variables, expliquée par les enseignantes lors des premiers entretiens, qui consistait en la présence de couples avec deux parents d'origine italienne, et de couples dont seulement l'un des partenaires possède des origines italiennes, dans le but de pouvoir explorer des éventuelles différences. J'ai donc mené trois entretiens avec des parents dont les deux conjoints avaient une origine italienne, et trois entretiens avec des parents constituant un couple que je définirai de « mixte ». Parmi ceux-ci, un entretien a été effectué avec le parent d'origine italienne, un autre avec la présence des deux parents, et un dernier avec le parent d'une autre origine (suisse dans ce cas). Ce dernier choix, qui peut paraître anormal, était motivé par des questions de faisabilité (le parent d'origine italienne passait beaucoup de temps au travail, c'était difficile de trouver un moment pour se rencontrer), mais aussi par ma curiosité et volonté de prendre en compte des points de vue variés. J'ai estimé cet entretien pertinent au même titre que les autres, surtout parce qu'il a toujours été claire si l'opinion exprimée était celle du conjoint suisse, celle du conjoint italien, ou celle partagée par le couple.

Enfin, j'ai réalisé deux entretiens avec des interlocutrices qui ressortaient de ce cadre de base, qui m'ont offert une perspective que j'ai jugée pertinente pour avoir une vision plus complète de mon terrain de recherche. Le premier a été effectué avec une ancienne enseignante qui a terminé son activité autour des cours LCO il y a une dizaine d'années, après presque 30 ans d'enseignement. Son point de vue a été très enrichissant pour comprendre l'évolution que les cours LCO à Neuchâtel ont connue, en m'aidant particulièrement à saisir la manière dont nous sommes arrivés à la situation actuelle. Le second a été effectué avec la dirigeante scolaire, responsable de la gestion des cours LCO dans la suisse occidentale, et donc également de ceux organisés sur le territoire neuchâtelois. J'ai jugé sa perspective pertinente pour ma recherche,

parce qu'elle m'a fourni un aperçu sur les buts officiels derrière l'institution de ces cours de langue et culture, qui m'ont permis de mettre en perspective les objectifs maintenus par les enseignantes avec ceux des familles. Le tableau dans les annexes résume les informations principales de tous mes interlocuteurs.trices (cf. *Annexe I*).

6. DEMARCHE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, je me dédie à l'approfondissement des réflexions qui ont orienté mon choix méthodologique et mon approche au terrain. Au-delà des éléments qui touchent la récolte des données et leur analyse, je trouve pertinent de traiter brièvement de deux facteurs qui concernent l'ensemble de mon approche à cette recherche : ma posture et le choix de la langue parlée avec les interlocuteurs.trices.

6.1 Prémisse épistémologique

Le rapport entre le.la chercheur.euse et son objet d'étude est un aspect important à investiguer dans la présentation de la démarche de recherche. De ce fait, comme cela a été explicité par Denzin et Lincoln (2005), repris dans un article de Royer (2007 : 87), il ne faut pas oublier que le.la chercheur.euse démarre son travail accompagné.e par « sa biographie, son parcours propre, ses conceptions du monde et des autres ». En effet, « c'est de lui que le processus de recherche démarre et c'est par lui que la recherche prend forme ».

Je trouve donc intéressant de réfléchir à ma position en tant que chercheuse dans cette recherche, ainsi qu'à l'influence que mon vécu et mon expérience de travail peuvent exercer. En effet, une bonne partie des personnes que j'ai interviewées provenaient de connaissances de ma collaboration avec le ComItEs. Il a été important pour moi de gérer cet aspect à deux niveaux. Premièrement, il m'a fallu préciser que mon statut d'« étudiante qui écrit un mémoire » se détachait complètement de mon statut de « collaboratrice à la réalisation d'une exposition », en mettant surtout en avant l'aspect de l'anonymité des données recueillies pendant les entretiens (en opposition à la dimension « publique » qui caractérisait l'exposition). Deuxièmement, il est arrivé quelques fois lors des premiers entretiens que mes interlocuteurs.trices utilisent des expressions comme « j'imagine que tu connais déjà cet aspect des cours LCO, vu que tu as réalisé l'exposition ». Au début des entretiens suivants, j'ai donc prêté attention, lorsque mon ancien rôle était connu, de bien préciser l'importance de « ne pas donner mes connaissances sur le fonctionnement actuel des cours par acquis », et que « j'étais

là parce que j'étais intéressée à toutes les connaissances, informations et vécus qu'ils.elles pouvaient me transmettre ».

6.2 Prémisse rhétorique

Une question qui a surgi lors de chaque prise de contact pour réaliser un entretien a été : « *quelle langue parler ?* ». En ce qui concerne les enseignantes, la réponse a été vite trouvée. Leur rôle nécessite une connaissance de langue maternelle de l'italien, qui a été la langue choisie pour toute forme de communication. Il s'agissait de la même situation concernant l'ancienne enseignante et la dirigeante scolaire. Au contraire, en ce qui concerne les parents, j'ai décidé de me renseigner au préalable auprès de la personne qui m'avait fourni leur contact sur la langue avec laquelle les parents communiquaient avec elle. Sur la base de ces indications, j'ai initialement pris contact par message, en écrivant en italien, en français ou les deux. Je ne voulais en effet pas forcer les parents à me parler en italien seulement sur la base de la thématique de recherche, mais leur laisser le choix de s'exprimer dans la langue qui leur convenait le plus. J'ai donc fini par réaliser cinq des six entretiens en italien, et un en français. De plus, j'étais contente du fait que certain.e.s de mes interlocuteurs.trices se sont dit heureux.euses, à la fin de l'entretien, d'avoir eu l'occasion de le réaliser en italien.

6.3 Prémisse méthodologique

S'il est vrai qu'« il n'y a pas une mais plusieurs formes d'analyse qualitative » (PAILLÉ 1994 : 148), il est alors important, avec cette dernière prémisse, d'explicitier la démarche méthodologique que j'ai appliquée tout au long de ce mémoire de master, de la récolte de données jusqu'au processus d'analyse. Dans cette recherche, j'ai décidé de me référer aux principes fondamentaux de la *grounded theory*. En me basant sur les postulats présentés initialement par Strauss et Glaser (1967, cités par Dahinden, 2019-2020), je vais présenter dans les prochains chapitres la manière dont j'ai appliqué ces derniers aux choix méthodologiques que j'ai dû faire dans cette recherche.

6.3.1 La théorie ancrée

Pour commencer, je trouve intéressant et pertinent de fournir une définition de ce qu'est la *grounded theory*. Les chercheurs considérés « pères fondateurs » de cette approche, Anselm Strauss et Barney Glaser, ont conçu cette théorie comme « une approche inductive par laquelle

l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d'évidence avec les données de terrain » (GUILLEMETTE 2006 : 32-33). Cette première citation nous donne un aperçu des principes clés de cette démarche.

Premièrement, l'importance attribuée aux données. Un des énoncés de la *grounded theory* est en effet *all is data*. Ce principe signifie que « what is going on in the research scene is the data, whatever the source, whether interview, observations, documents, in whatever combination » (GLASER 2001 : 145, cité par GLASER 2007 : 93).

Ce rôle attribué aux données se traduit par la suite dans une mise en avant de ces dernières dans le processus analytique. En effet, à la différence de la majorité des écrits sur les méthodes sociologiques de l'époque qui promouvaient une récolte de données finalisée à la vérification d'une théorie (GLASER et STRAUSS 2010), la *grounded theory* se développe sur le principe central que les questionnements doivent provenir des données et non d'un cadre théorique existant (GUILLEMETTE 2006). La théorie doit donc être ancrée (*grounded*) dans les données empiriques qui ont été recueillies (PAILLÉ 1994). A ce propos, il est également intéressant de citer brièvement la conception de « théorisation » explicitée par Pierre Paillé (1994 : 149), qui souligne comment « théoriser ne signifie pas viser la production de la grande théorie à laquelle tous rêvent mais que peu ont eu le privilège de contempler ». Au contraire, « dégager le sens d'un évènement, (...), c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière ». C'est justement avec cet esprit que j'ai procédé à la réalisation de mon mémoire.

Un dernier principe de la *grounded theory* important de citer, et qui découle des deux que j'ai cités auparavant, est celui du « retour constant à la comparaison entre les produits d'analyse et les données empiriques » (GUILLEMETTE 2006 : 33). Ce processus, que l'on peut définir comme « itératif », se réfère à un modèle circulaire du processus de recherche qui se base sur un va-et-vient constant et simultané entre la récolte de données et l'interprétation analytique (Dahinden, 2019-2020). Cette démarche exerce aussi une influence sur la problématique de recherche. En effet, selon Guillemette, « la définition de l'objet de recherche conserve un caractère provisoire et peut être modifiée jusqu'à la fin de la réalisation de la recherche » (2006 : 36). Il précise que ce modèle itératif permet de « préserver la liberté et l'ouverture du chercheur par rapport aux découvertes qui peuvent émerger des données empiriques et qui peuvent lui suggérer des concepts, des problématiques, des interprétations fondées empiriquement » (2006 : 35).

6.3.2 Le recueil des données

Comme j'ai explicité auparavant, le recueil de données dans la *grounded theory* est effectué de manière simultanée avec le processus analytique. Morse et Richards (2002, cités par GUILLEMETTE 2006 : 37) parlent « d'interaction continue entre la collecte et l'analyse qui se répondent et s'orientent mutuellement ». En termes d'organisation du processus de recueil de données, cela signifie que, une fois les premières données recueillies, « les collectes subséquentes sont réalisées à partir des résultats provisoires de l'analyse progressive et en fonction de faire avancer cette analyse tout en préservant la perspective d'ouverture à l'émergence » (GUILLEMETTE 2006 : 38). Dans le cas spécifique de ma recherche, j'ai appliqué ce principe à la suite de chaque entretien. Une fois un interview terminé, je me dédiais à la rédaction des mémos analytiques. Ces derniers constituent un outil important pour noter des premières idées d'analyse, des réflexions ou des souvenirs (Dahinden, 2019-2020). Sur la base de ces mémos analytiques, je reprenais en main la grille d'entretien et je modifiais, ajoutais ou enlevais des questions, pour la rendre plus pertinente et utile par rapport aux éléments analytiques ressortis jusqu'à ce moment. Cette « approche en spirale » (Glaser 2001, cité par GUILLEMETTE 2006 : 37) que j'ai utilisée, ainsi que mes grilles de questions, étaient en évolution constante et, par conséquent, ma première grille est complètement différente de la dernière. Cet aspect a aussi été à la base de ma décision de réaliser deux autres entretiens avec des enseignantes, après avoir réalisé les deux premiers avec cette catégorie d'interlocutrices.

6.3.3 L'échantillonnage théorique

Le choix de l'échantillon est une étape fondamentale à la base de chaque processus de recherche, et en particulier dans la *grounded theory*. L'échantillonnage typique de cette approche, que j'ai appliquée dans ce mémoire, est appelé « échantillonnage théorique ».

L'échantillonnage théorique suit lui aussi le principe du processus de va-et-vient constant entre recueil des données et analyse. Cela signifie que, après avoir réalisé un premier entretien, le.la chercheur.euse « décide des matériaux additionnels dont il a besoin et de l'endroit où les trouver, dans le but de développer la théorie au fur et à mesure qu'elle émerge » (GLASER et STRAUSS 2010 : 138). Cette manière de procéder permet ainsi que de nouveaux.elles interlocuteurs.trices naissent à partir de chaque entretien, et que le nombre de personnes interviewées sera inconnu au début de la recherche. Le processus de récolte des données va poursuivre jusqu'au moment où une « saturation théorique » est atteinte. Glaser et

Strauss (1967, cités par GUILLEMETTE 2006 : 41) affirment que cela arrive « lorsque, de la collecte de données, n'émerge plus rien de vraiment nouveau ni de vraiment consistant ».

En appliquant cela à mon travail de recherche, après avoir débuté avec les entretiens des deux premières enseignantes, j'ai retenu que le point de vue des parents était nécessaire pour éclairer des éléments concernant certaines thématiques intéressantes qui avaient émergé. Lors des entretiens avec les parents, je me suis rendu compte que, pour soutenir les principes théoriques qui commençaient à prendre une forme toujours plus concrète, j'avais besoin d'une perspective plus théorique et officielle sur les Cours LCO. C'est pour cette raison que j'ai contacté l'ancienne enseignante et la dirigeante scolaire. Quand j'ai ressenti que les informations qui ressortaient des entretiens avec les parents commençaient à saturer, je me suis rendu compte du besoin, sur la base des éléments récoltés, de saisir à nouveau la perspective des enseignantes. A la suite de ces deux rencontres, j'ai pris conscience d'avoir enfin atteint le point de saturation des données. En même temps, je trouve intéressant de préciser que, toujours sur la base des principes fondamentaux de l'échantillonnage théorique, j'ai décidé de ne pas procéder à des entretiens avec les enfants qui fréquentent l'école, parce que cela n'aurait à mon avis rien amené de plus aux éléments analytiques que j'étais en train de développer.

6.3.4 Analyse des données

Les processus d'échantillonnage et de récolte de données dont j'ai parlé auparavant m'ont amenée à réaliser un total de 12 entretiens, que j'ai retranscrits dans leur intégralité. En même temps, j'ai procédé à leur codage et à leur analyse. Je vais donc par la suite expliciter ces deux démarches.

Le codage est « le cœur » de la *grounded theory*, le moyen qui nous permet au mieux d'ancrer l'analyse dans les données récoltées, de partir du concret pour en faire une montée en abstraction (Dahinden, 2019-2020). Dans le cadre de ma recherche, j'ai décidé d'utiliser le codage théorique qui est la typologie de codage qui représente le mieux l'approche de la théorie ancrée. Strauss et Corbin (1990 ; cités par Dahinden, 2019-2020) le décrivent en trois phases : l'*initial coding*, l'*axial coding* et le *selective coding*. Il s'agit de trois étapes qui guident le chercheur.euse à une analyse toujours plus détaillée et complète du corpus de données à disposition.

C'est sur la base de cette méthode que j'ai donc procédé à l'analyse du contenu des entretiens que j'ai retranscrits, en utilisant le programme *Atlas*. Pour le codage, j'ai utilisé des

codes formulés par moi-même ainsi que des codes *in-vivo*, c'est-à-dire basés sur des mots utilisés directement par mes interlocuteurs.trices (Dahinden 2019-2020). J'ai trouvé l'usage de cette dernière typologie très intéressant et utile, notamment parce qu'il m'a permis de saisir les sensations des personnes interviewées de la manière la plus proche possible de leur vécu, et de comprendre à quel point différentes personnes utilisaient les mêmes mots pour décrire une certaine situation. En outre, comme pour tout le reste du travail, le codage était inclus dans le processus circulaire continu entre la récolte de données et l'analyse par les codes (cf. *Annexe 3*).

7. PRESENTATION DES COURS LCO DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL

Les cours de langue et culture d'origine italienne sont une réalité complexe qui a beaucoup changé au cours de son histoire, et qui s'insèrent dans une réalité encore plus complexe qu'est le système scolaire et la formation suisse. Avant de me lancer dans l'analyse des données que j'ai récoltées, je considère donc utile de fournir des informations plus pratiques sur ces cours, pour en comprendre le fonctionnement et pouvoir mieux situer les éléments analytiques qui vont suivre dans le prochain chapitre. Pour ce faire, j'ai décidé de me baser principalement sur les informations récoltées lors des entretiens et sur le *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019-2022 (PTOF)*, le document officiel réalisé par l'Ambassade d'Italie à Berne en collaboration avec le Consulat d'Italie à Bâle, qui contient les directives pour ces cours.

7.1 Un bref aperçu historique de l'évolution des cours LCO dans le canton de Neuchâtel

L'institution des premiers cours de langue et culture d'origine italienne en Suisse date des années 30 du vingtième siècle, sur la base des initiatives de certains groupes d'exilés politiques (PTOF), mais c'est surtout à partir des années 60 qu'ils ont commencé à acquérir une ampleur majeure. A l'époque, le but était celui de fournir aux élèves qui les fréquentaient des connaissances dans la langue et la culture italienne, en vue d'un possible retour de la famille au pays d'origine. Au niveau du contenu, le focus était placé « surtout sur les connaissances et les compétences que l'enfant aurait dû avoir pour se réinsérer dans l'école du pays d'origine », et par conséquent « l'horizon de référence était donc principalement celui de l'école italienne » (ALLEMANN-GHIONDA et LUSSO-CESARI 1988 : 46).

Ce retour, dans une bonne partie des cas, ne s'est pas avéré, et a donc mis en avant « l'exigence de permettre aux enfants étrangers de s'intégrer dans la société d'accueil, sans renoncer cependant à cultiver la culture d'origine dont ils sont porteurs » (48). Vers la fin des années 70, les cours sont vus principalement comme une occasion pour les enfants des immigré.e.s italiens.ennes de « se construire une identité culturelle propre », basée « aussi bien sur les valeurs de la société d'accueil que sur ceux du pays d'origine ». Dans cette phase, les objectifs d'apprentissage linguistique sont un peu mis de côté en faveur d'une priorité majeure accordée à la dimension du développement de la personnalité de l'enfant. Cet élément va aussi induire des changements chez les enseignant.e.s, appelé.e.s à servir parfois de « médiateur culturel entre deux mondes » (48). C'est justement pour les soutenir dans ce passage que le *Centro pedagogico-didattico* (cf. 4.1 *Pédagogie interculturelle*) a été mis en place à Berne, près de l'Ambassade d'Italie.

Au cours des années 80, les cours de langue et culture d'origine italienne ont commencé à « être caractérisé[s] par un horizon aux teintes interculturelles » (48) pour mieux répondre aux nouveaux besoins des élèves. Cela va demander un grand effort de collaboration, surtout avec l'école suisse, ainsi qu'une forte volonté de coordination, deux éléments qui n'ont pas toujours été si faciles à obtenir. Les années 80 et 90 ont donc représenté pour les cours LCO à Neuchâtel une période de luttes et revendications pour obtenir une reconnaissance et insertion majeures, mais aussi de grands événements. A travers les cours étaient en effet organisées des fêtes de Noël et de Carnaval, qui réunissaient non seulement les parents mais aussi une bonne partie de la communauté migrante italienne du canton, en jouant le rôle de lieux d'association et de maintien de contacts réciproques.

Aujourd'hui, « in Svizzera sono attivi un migliaio di corsi, presenti in quasi tutti i cantoni » et ces derniers « sono frequentati da 10'000 alunne/i » (PTOF : 4). Dans le canton de Neuchâtel, 37 classes de niveau primaire et 15 classes de niveau secondaire⁶ sont présentes. Leur dénomination est aussi un élément important. Souvent, en effet (et j'ai pu le remarquer tout au long de mon travail, dans les interactions avec mes interlocuteurs.trices), les individus ont tendance à utiliser les mots « école italienne » et « cours de langue et culture d'origine italienne » comme s'ils étaient des synonymes. Cet aspect, ressorti lors de l'entretien avec la dirigeante scolaire, a fait l'objet d'une clarification importante de sa part :

⁶ Source : <https://www.cipe-ne.ch>. Dernière consultation : 02.06.2022.

«Ed è molto importante che sia usata la denominazione corretta, cioè Corsi di Lingua e Cultura. La “scuola italiana” effettivamente esisteva negli anni ‘70 e comprendeva anche l’insegnamento di altre materie. Cioè era veramente una scuola. Mentre oggi il nostro compito è di rafforzare, creare competenze linguistiche in favore del plurilinguismo». (Dirigeante scolaire).

Ce statut est officiellement reconnu au niveau légal, comme je vais le préciser dans le sous-chapitre qui suit.

7.2 Cadre légal

Avec la signature de l’*Accord entre la Suisse et l’Italie relatif à l’émigration des travailleurs italiens en Suisse*, entré en vigueur durant le mois d’avril 1965, les conditions d’admission et de regroupement familial des travailleurs.euses italiens.ennes émigré.e.s en Suisse sont redéfinies. À la suite de ces changements, la question de la scolarisation des enfants italiens au sein de la Confédération se pose. Avec la Loi n.153 du 3 mars 1971, l’État italien prend des dispositions qui visent à promouvoir les initiatives scolaires à l’étranger. Plus particulièrement, il institue des « corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana per i congiunti di lavoratori italiani che frequentino nei paesi di immigrazione le scuole locali corrispondenti alle scuole italiane elementare e media » (Art. 2b). Pour ce qui concerne le Canton de Neuchâtel, cela mène à l’institution du CIPE (Comité Italien pour la Promotion Éducative) en 1973, organisme responsable de la gestion de ces cours sur le territoire neuchâtelois et fribourgeois, en collaboration avec l’administration de l’État italien (en particulier, le Ministère des Affaires Étrangères)⁷.

Avec le Décret législatif n°64 du 13 avril 2017, l’État italien « riordina e adegua la normativa in materia di istituzioni e iniziative scolastiche italiane all’estero » (art. 1). Parmi ces différents dispositifs, nous trouvons aussi « corsi di lingua e cultura italiana e altre iniziative linguistiche-culturali » (art.10). La *Circolare n°3* datant de juillet 2020 par le Ministère des Affaires Étrangères italien précise en outre la répartition des rôles de gestion entre *Enti promotori* et *Enti gestori*, ainsi que le but officiel des Cours LCO italienne : « *promuovere la lingua e la cultura italiana nei sistemi scolastici stranieri, anche attraverso la costituzione di*

⁷ Source : <https://www.cipe-ne.ch>. Dernière consultation : 02.06.2022.

sezioni bilingui all'interno delle scuole locali e il rilascio di certificazioni secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) ».

Les cours LCO italienne sur le Canton de Neuchâtel sont aussi définis par l'*Arrêt relatif aux cours de langue et de culture d'origine (LCO) dans la scolarité obligatoire* du 13 septembre 2017, qui caractérise ces cours comme ceux « permettant aux élèves d'étendre les connaissances qu'ils ont de leur langue et de leur culture d'origine » (art.2). Comme l'ont remarqué à plusieurs reprises les enseignantes que j'ai interviewées, les cours LCO italienne sont légalement considérés à l'instar de tous les autres cours de langue et origine, malgré le fait que l'italien est une des langues nationales. Cet élément, qui dérive du principe de territorialité suisse qui veut que chaque canton soit libre de définir ses langues officielles, qui sont de même « *lingue dell'istruzione* » (MERCATOR 2020 : 41), soulève néanmoins quelques critiques :

«Allora l'italiano in Svizzera è lingua nazionale. Nel frattempo, noi siamo inseriti nei corsi di lingua madre e siamo equivalenti, praticamente, ad altre comunità molto più piccole. E la cui lingua non è lingua nazionale».
(Dirigeante scolaire).

7.3 Gestion et organisation

La gestion des cours LCO italienne en Suisse est avant tout dans les mains des Consulats. Dans le cas de Neuchâtel, c'est l'*Ufficio scuola del Consolato di Basilea* qui représente le premier niveau de gestion. Le Consulat d'Italie à Bâle est en effet responsable de deux circonscriptions consulaires qui regroupent un ensemble de huit cantons : la Circonscription de Bâle, avec les cantons de Bâle Ville, Bâle Campagne, Argovie, Soleure, et Jura, et la Circonscription de Berne, avec les cantons de Berne, Fribourg et Neuchâtel. Ces deux circonscriptions collaborent avec un ensemble de trois *enti gestori*, qui assurent un attachement plus étroit avec les différentes réalités territoriales : la Fondazione ECAP, le CASCI et le CIPE, qui est, comme cité auparavant, responsable des cantons de Neuchâtel et Fribourg (PTOF 2020). Le rôle de ces organisations est assez fondamental :

«Io vedo che gli enti gestori che hanno un buon radicamento nel territorio riescono a mantenere il numero di alunni che avevano, o addirittura a crescere. È il caso proprio del CIPE, il CIPE cresce di poco, ma cresce».
(Dirigeante scolaire).

De plus, le CIPE a récemment changé son système de gestion : l'organisation est passée des mains de certains parents qui effectuaient ce travail à titre volontaire, directement aux enseignantes qui donnent les cours (Enseignante 1).

La collaboration entre les différents niveaux est donc un élément fondamental pour le bon fonctionnement du système. De plus, tous sont soumis aux directives du Ministère des Affaires Étrangères italien, et dans ce sens, la dirigeante scolaire que j'ai interviewée représente une sorte de pont institutionnel entre le ministère italien et les cours LCO italienne sur le territoire pris en considération. Elle s'occupe en effet de coordonner et contrôler les aspects didactiques et d'application de la réglementation du ministère. La collaboration entre les différents niveaux est aussi fondamentale en ce qui concerne la question purement financière. De ce fait, les *enti gestori* peuvent demander des contributions jusqu'à 95% des dépenses totales aux contribuants italiens, à condition d'être en mesure de montrer qu'ils ont les ressources nécessaires pour payer le 5% des coûts du projet des cours LCO italienne qu'ils veulent organiser (Dirigeante scolaire). L'existence des cours n'est donc pas « assurée » mais dépend de la demande locale et des possibilités économiques des *enti*, qui peuvent récolter l'argent à travers les quotas annuels (dont je vais parler par la suite) ainsi que des activités diverses. Ce système est aussi, il ne faut pas oublier, inséré dans le système scolaire suisse (cf. 7.7 *Les cours LCO dans le système scolaire Suisse*), en créant une réalité particulière. De ce fait :

«Perché, come dire, un po' anche bipolarari in un certo senso spesso, perché comunque facciamo fede alla Svizzera, perché siamo inseriti nella scuola svizzera, ma allo stesso tempo facciamo capo all'Ambasciata, all'Italia, quindi facciamo cose quindi anche metà all'italiana». (Enseignante 3).

S'informer à propos des différents niveaux d'organisation est également utile pour comprendre la typologie des enseignant.e.s qui opèrent au sein des cours LCO italienne. Ils.elles se distinguent en effet par deux catégories : les « docenti ministeriali » et les « docenti di enti gestori ». Les premiers.ères sont enseignant.e.s choisi.e.s et rémunéré.e.s directement par le Ministère des Affaires Étrangères italien. Ils.elles « sono docenti di ruolo dello Stato, quindi hanno una procedura di selezione (...), devono avere almeno tre anni di servizio e attualmente almeno avere il livello B1 del paese, dell'area linguistica per la quale si candidano » (Dirigeante scolaire). Normalement, leur mandat possède une durée de six ans. Les « docenti di enti gestori » sont au contraire choisi.e.s et rémunéré.e.s par les *enti gestori* et, même s'ils.elles ne doivent pas passer par une procédure de sélection nationale mais sont choisi.e.s *in loco*, il leur

est en tout cas demandé de posséder une formation ainsi qu'une habilitation, identique ou équivalente à celle des « docenti ministeriali ».

A la naissance des cours dans les années 70 et jusqu'aux années 2000, les « docenti ministeriali » représentaient la majorité du corps enseignant. Au début du nouveau millénaire, à la suite d'un processus de décentrement, les *enti gestori* ont obtenu un espace majeur dans la gestion des cours LCO, en portant par conséquent un changement de cette proportion. Aujourd'hui, ce sont donc les « docenti di enti gestori » qui constituent la plus grande part du corps enseignant. A témoignage de ça, les quatre enseignantes que j'ai interviewées appartiennent toutes à cette catégorie.

7.4 Emplacement, horaires, quotas et examen

Les cours LCO italienne ont lieu dans les salles des écoles neuchâteloises, et leur emplacement essaie de répondre à la demande présente dans les différentes régions. De ce fait :

«I corsi sono aperti là dove la comunità italiana è presente o c'è una scuola centrale che è facilmente raggiungibile da diverse località. Molte volte questo è il criterio». (Dirigente scolaire).

Ils sont normalement ouverts quand il y a un minimum de douze élèves inscrits, et sont maintenus avec un minimum de huit enfants. Des solutions sont cependant possibles et recherchées quand les chiffres baissent en dessous de ces nombres. Cela dépend beaucoup de la zone en question : quand ces problèmes arrivent dans une école qui est située proche d'une autre, il est souvent demandé aux élèves de migrer dans l'autre classe. Au contraire, dans des zones aux accès plus difficiles, comme le Val de Travers où les déplacements en cas de fermeture du cours seraient beaucoup trop longs, d'autres solutions flexibles sont envisagées.

En ce qui concerne les horaires, la situation est différente non seulement entre le niveau primaire et le niveau secondaire mais peut aussi varier de canton en canton, et dans certains cas, de commune en commune. Premièrement, au sein du niveau primaire, il existe la possibilité d'insérer les deux heures de cours LCO italienne dans la grille horaire de l'école suisse. Cette insertion a été l'objet principal d'une longue série de « luttes » menées par les enseignantes des cours dans les années 80 afin d'obtenir une meilleure reconnaissance de ces derniers.

«L'inserimento dei corsi al mattino fa sì che ci sia un riconoscimento a mio parere proprio formale, di maggiore dignità dei corsi di lingua e cultura.

Inoltre, questo prevede che l'insegnante dei corsi abbia più contatti con la realtà locale, acquisisca competenze interculturali anche importanti per la stessa, per la qualità dei corsi in generale». (Dirigeante scolaire).

La présence des cours insérés est une particularité de la suisse romande et du canton de Neuchâtel plus spécifiquement, qui a été pionnier dans cet aspect. Il y a un accord avec le Canton qui définit cette possibilité et qui demande, en principe, aux enseignant.e.s de l'école primaire suisse d'organiser des leçons plus « légères » pendant les deux heures où les quelques enfants de la classe vont suivre le cours LCO italienne, pour ne pas leur faire perdre de contenu important. Au sein du niveau secondaire, cela n'est pas possible, surtout à cause du niveau plus élevé et de la présence de plusieurs enseignant.e.s. Cependant, il est jugé plus faisable pour les élèves du secondaire de gérer deux heures de plus en dehors de l'horaire scolaire, tandis que pour les plus jeunes la situation est différente :

«Ed è il motivo per cui noi ci battiamo tanto per i corsi integrati, almeno per i più piccoli, perché è tanto faticoso comunque aggiungere 2 ore di orario scolastico, che sono tante». (Enseignante 2).

Dans tous les cas, la formation des classes et l'organisation des horaires sont deux aspects qui nécessitent toujours une grande collaboration entre les différents niveaux et l'école suisse.

Pour pouvoir fréquenter ces cours, il n'y a pas de montant « forcé » à payer aux parents, mais une contribution volontaire de 300 Frs par année scolaire leur est cordialement demandée. La présence de cette contribution, qui est arrivée au début des années 2000, en concomitance avec des coupes aux fonds de soutien de la part du gouvernement italien, représente un point de rencontre entre deux objectifs. En effet, d'un côté, le ministère italien veut sauvegarder l'idée que l'Italie promeut la transmission de la langue et de la culture italienne à titre gratuit, et de l'autre, les *enti gestori* ont besoin de récolter de l'argent pour garantir le financement du 5% des dépenses annuelles des cours, comme cité auparavant.

«Personalmente tutti noi riteniamo che siano più che giustificati, però è libertà delle famiglie anche di non pagare interamente o di scegliere altre forme, insomma». (Dirigeante scolaire).

Le montant de 300 Frs (qui baisse au cas où plusieurs enfants de la même famille sont inscrits) est considéré comme un chiffre très bas comparé aux coûts d'autres cours de langues offerts

par différentes institutions. De plus, sur la base des informations que j'ai récoltées lors de mes entretiens, tous.tes mes interviewé.e.s considèrent normal et correct de payer ce montant.

A la fin du parcours (qui correspond à la dixième Harmos), les cours LCO italienne offrent la possibilité de soutenir un examen pour obtenir une certification linguistique reconnue partout en Europe. Dans le canton de Neuchâtel, ce sont actuellement la Certification PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)⁸ ou la Certification CELI (CERTificati di Lingua Italiana)⁹ qui sont proposées et délivrées. Même si le parcours est continu sur toutes les années, c'est à partir du secondaire qu'un accent particulier est mis sur l'obtention de la certification :

«Quindi una certificazione linguistica è l'obiettivo della scuola secondaria, che viene perseguito a partire dalla scuola secondaria, al fine anche di avere una ricaduta positiva sulla vita dei singoli ragazzi, che possono appunto utilizzare la loro competenza in italiano con una marcia in più anche nel mondo del lavoro». (Dirigeante scolaire).

7.5 Accès et profil des élèves

Les cours de langue et culture d'origine italienne dans le canton de Neuchâtel s'adressent principalement aux enfants qui ont une origine italienne. Dans ce cas spécifique, les enfants de troisième génération représentent la majorité des cas, mais ils montrent en même temps des compétences qui peuvent être très variées :

«I corsi presentano al loro interno una fortissima eterogeneità, perché abbiamo sia le famiglie di terza/quarta generazione, con competenze in italiano molto diverse tra i cantoni, e a seconda del gruppo linguistico». (Dirigeante scolaire).

Dans le PTOF, la distinction est faite entre deux profils d'utilisateurs : ceux et celles qui « avendo entrambi i genitori di origine italiana, parlano la lingua italiana a casa, ma necessitano

⁸ «Il certificato PLIDA attesta la competenza in lingua italiana come lingua straniera». Il permet d'indiquer de manière transparente son propre niveau d'italien sur le *curriculum vitae* ainsi que de s'inscrire à une université italienne sans devoir passer un examen d'italien (si on a obtenu un niveau B2 ou C1). Source : <https://plida.it>. Dernière consultation : 10.06.2022.

⁹ La certification CELI atteste la connaissance de la langue italienne au niveau obtenu sur la base des critères du *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. Elle est gérée par l'*Università per Stranieri di Perugia*. Source : <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana>. Dernière consultation : 10.06.2022.

di alfabetizzazione sul piano della lingua scritta e/o della lingua standard », et ceux et celles qui « pur avendo contatti con il territorio o con la cultura italiana parlano prevalentemente il dialetto tedesco locale o il francese in ambito domestico e, solo occasionalmente, l'italiano ».

Il y a également les enfants récemment arrivés en Suisse en suivant les parents qui ont décidé de migrer dans la confédération pour des raisons professionnelles, soit comme « expat » ou comme « nouveaux arrivés », et qui ont parfois déjà débuté la scolarisation en Italie. Nous sommes face à des chiffres très petits et à des enfants qui ont des besoins d'apprentissage de la langue italienne très différents des autres. Certaines enseignantes soulignent en effet la nécessité de préparer des unités spécifiques pour ces élèves, afin qu'ils.elles ne s'ennuient pas :

«Cioè lì divento davvero la maestra italiana, ecco. (...) devi immaginare che con tre bambini stiamo anche parlando di Dante Alighieri e della Divina Commedia, okay? Sennò si annoiano, cioè non puoi lavorare che so, sulle doppie, sul verbo avere, sul verbo al passato». (Enseignante 4).

Les enfants d'origine tessinoise représentent un autre profil d'élève qui fréquente les cours LCO italienne de Neuchâtel. Ils sont eux aussi une minorité et, tout comme les enfants d'origine italienne, peuvent avoir des niveaux de compétence linguistique très variés. Enfin, un dernier profil regroupe tous les enfants qui n'ont aucun lien avec l'Italie ou la langue italienne. Les cours représentent pour eux.elles souvent le premier contact avec l'italien et n'ont aucune compétence de base.

Les cours LCO italienne à Neuchâtel se caractérisent donc par une grande hétérogénéité de profils, qui constitue un aspect sur lequel je vais revenir de manière plus réflexive lors de l'analyse des résultats. Pour l'instant, il est à mon avis important de commencer à constater et souligner la manière dont cette variété se lie non seulement à l'appartenance à une des « catégories/profils » que j'ai présentés, mais aussi au vécu et à l'expérience de chaque élève.

«Poi anche sai ... in base all'esperienza, in base a tutto quello che vedi, che senti ... c'è molta diversità, questo sì, sì, questo sì. C'è molta diversità, comunque, ognuno col proprio vissuto. È bello». (Enseignante 4).

L'ouverture à tous les enfants qui désirent s'approcher de la langue et culture italienne est un élément qui est généralement perçu de manière positive par mes interviewé.e.s, et qui répond au but actuel des cours que je vais expliciter dans le sous-chapitre qui suit.

7.6 Buts officiels et contenu des cours

Les cours LCO poursuivent différents objectifs qui peuvent tous être regroupés sous un grand but principal :

«I corsi di lingua e cultura sono un'attività di promozione della lingua e cultura italiana, e quindi sono perfettamente inseriti nell'ottica di promozione del Ministero Affari Esteri». (Dirigeante scolaire).

Le Ministère italien des Affaires Étrangères s'appuie sur une stratégie de promotion appelée « sistema paese », qui se définit comme « un intervento sistemico per rafforzare la posizione dell'Italia nel contesto globale attraverso iniziative coordinate di promozione culturale, economica e scientifica » (PTOF : 4). Les cours LCO italienne constituent un instrument basique de cette stratégie et visent à « offrire alle collettività italiane all'estero la possibilità di avvicinarsi alla nostra lingua, sviluppare competenze comunicative ad alto livello, conoscere la cultura e acquisire una certificazione linguistica accreditata in tutto il mondo, utile per l'inserimento lavorativo e/o l'eventuale prosecuzione degli studi in Italia » (PTOF : 4). De plus, l'italien étant une langue nationale suisse, dans le contexte helvétique, les cours LCO représentent aussi une possibilité de valoriser l'italien comme langue de communication dans toute la Confédération.

La Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese a en outre définit des axes de référence pour « realizzare una sinergia tra diplomazia economica, culturale e scientifica attraverso l'azione della rete diplomatico-consolare e degli Istituti italiani di Cultura » (PTOF : 3). Chaque année, une thématique pour chaque axe est définie, et le Ministère invite les différentes entités à proposer des initiatives allant dans ce sens. C'est donc sur la base de ces références que des activités extra-scolaires sont organisées par les enseignantes des cours LCO, en impliquant les élèves dans leur réalisation. Sur la base des initiatives proposées, des fonds économiques pour soutenir leur organisation sont délivrés.

Les cours LCO italienne visent à la réalisation de ces objectifs à travers la construction de « percorsi di apprendimento della lingua italiana *su misura* (...) in cui è possibile differenziare le attività » (PTOF : 8). La notion même de « connaître une langue » a beaucoup évolué au cours des décennies, en acquérant à présent une connotation toujours plus spécifique, grâce à la définition de critères par le *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza*

*delle lingue*¹⁰. Les élèves des cours de langue et culture sont donc aidé.e.s à « migliorare le competenze attive e passive già disponibili, ad affinare le abilità di comprensione, lettura e scrittura e, soprattutto, a essere capaci di comunicare in modo pragmaticamente efficace per esprimersi, risolvere problemi e affrontare situazioni diverse » (PTOF : 10).

En regardant le contenu des cours de manière plus pratique, il faut avant tout se rappeler que les cours LCO constituent seulement deux heures par semaine, soit environ 78 heures par année scolaire. Soigner la didactique est donc un élément fondamental pour bien profiter du temps à disposition. Il y a deux manuels utilisés en classe : un de base et un de grammaire, à partir desquels chaque enseignant.e se réfère pour développer sa leçon. Ils.elles sont en théorie doté.e.s d'une certaine indépendance, mais essaient d'uniformiser :

«Lì sta alle insegnanti, noi in genere ci parliamo, cerchiamo di proporre più o meno le stesse, le stesse tematiche attraverso magari stessi libri di testo e in modo da rendere un po' più uniforme. Però non è assolutamente controllato questo». (Ensegnante 2).

Les thématiques, au-delà de la grammaire, touchent différents aspects qualifiés par les enseignant.e.s comme « culturels » : aux cours LCO italienne, on parle également de géographie, d'histoire, de musique, des festivités, de la gestualité, de la cuisine et du vécu personnel des enfants. Nombreuses sont les activités qui demandent aux enfants de récolter des informations à propos du parcours migratoire des parents ou des grands-parents. Avec les enfants de l'école primaire, les enseignant.e.s privilégient aussi une approche ludique : il y a beaucoup d'activités en classe, de jeux de rôle et de chansons. Au vu de la grande hétérogénéité présente en classe en termes de compétences dans la langue italienne, des activités différenciées sont souvent proposées :

«Perché comunque inizi sempre con un argomento generale, che possa coinvolgere tutta la classe e poi individui, diciamo, le varie proposte che puoi

¹⁰ « Il *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* o *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*, è un sistema, messo a punto dal Consiglio d'Europa nel 2001 e continuamente aggiornato, che ha l'obiettivo di fornire uno schema di valutazione condiviso delle conoscenze linguistiche di una persona, a beneficio della mobilità, della formazione e del lavoro. Il QCER definisce le linee guida per descrivere i livelli di competenza linguistica posseduta da una persona e ne individua sei (A1/A2, B1/B2, C1/C2), ripartiti in elementare (A), intermedio (B) e avanzato (C).» (PTOF : 10).

fare per ... non ciascun bambino, ma almeno per il solito livello».
(Enseignante 3).

La présence de cette hétérogénéité pose la question de la langue parlée en classe : les enseignantes interviewées disent parler presque tout le temps italien, et répéter des phrases en français seulement en cas de nécessité et surtout avec les plus jeunes qui parlent très peu la langue.

Il est également important de souligner à quel point les dimensions culturelle et linguistique sont présentes de manière égale dans les cours LCO italienne, l'une ne pouvant pas exclure l'autre :

«Se facessimo dei corsi di lingua puri, saremmo fallimentari, se non altro perché l'eterogeneità crea già una sfida enorme. Se non riusciamo a creare un contesto dove la significatività culturale è collegata alla significatività linguistica, secondo me abbiamo perso. Lei se lo immagina un bambino di prima e seconda che riceve lezioni solo sulla base del quadro riferimento europeo?». (Dirigeante scolaire).

Les initiatives culturelles promues par l'Ambassade et le Ministère des Affaires étrangères dont j'ai parlé auparavant entrent aussi dans le contenu des cours que les enseignant.e.s gèrent. L'adhésion des classes à la « semaine du cinéma » plutôt qu'à la « semaine de la poésie » permet en effet de traiter de ces thématiques en classe, en parlant d'aspects culturels et d'aspects linguistiques, et de contribuer à la réalisation de différentes activités.

7.7 Les cours LCO dans le système scolaire suisse

Comme déjà mentionné, les cours LCO italienne constituent un système complexe, inséré dans un système encore plus complexe qu'est l'école suisse. Pour comprendre leur place, il est avant tout important de souligner la place que l'italien a dans le système d'apprentissage suisse.

Les politiques scolaires sont généralement de compétence des cantons et, sur la base de cela, « il federalismo e il principio di territorialità, secondo il quale ogni Cantone decide la o le proprie lingue ufficiali (che sono anche lingue dell'istruzione), in sostanza declassando le altre lingue nazionali a "lingue straniere", rendono complessa l'applicazione di misure a favore dell'italiano nel contesto educativo » (MERCATOR 2020 : 41). Dans le cadre Neuchâtelois, au sein de l'école obligatoire, l'apprentissage de l'italien est possible à titre optionnel pour les

élèves de 11^{ème} année¹¹. Seulement au niveau gymnasial, « conformemente alle Raccomandazioni per la promozione dell'italiano come terza lingua nazionale nei licei svizzeri, i Cantoni si impegnano a offrire a tutti i liceali la possibilità di scegliere l'italiano come materia di maturità » (MERCATOR 2020 : 22). Les cours LCO italienne dans le canton de Neuchâtel, qui couvrent la période de scolarité obligatoire jusqu'à la 10^{ème} Harnos, sont donc la seule possibilité offerte aux élèves d'apprendre l'italien en restant dans un contexte scolaire.

Comme j'ai déjà eu l'occasion de citer auparavant, les cours LCO au niveau primaire dans le contexte neuchâtelois peuvent être intégrés dans l'horaire scolaire suisse, et un accord entre canton et CIPE est en place pour gérer cette question. Cependant, au niveau de la réception de ces cours LCO, les personnes que j'ai interviewées racontent des situations très différentes :

«Allora ci sono delle scuole che sono molto più aperte per i corsi LCO, degli insegnanti molto più aperti e altri meno. Quindi ci sono alcune scuole che fanno un po' da muro e allora lì si tende un po' a mettere i corsi anche un po' fuori orario, magari due in orario, due fuori orario. Cioè dipende, questo dipende molto dalle scuole». (Enseignante 1).

L'accord n'est en effet pas contraignant pour l'école suisse, mais représente plutôt une ligne directrice qui définit une volonté générale. Les enseignantes interviewées rapportent des exemples de situations où les enseignant.e.s suisses sont enthousiastes envers les cours LCO et adhèrent et soutiennent les élèves qui les fréquentent de bonne volonté. Cependant, elles donnent également des exemples de cas où elles ont eu l'impression que pour l'enseignant.e suisse, elles étaient en situation de « vol d'élèves » pendant les heures de l'école suisse :

«Io penso che alcuni insegnanti svizzeri, per loro è più una problematica, un problema il fatto che i bambini partano dal corso di italiano e molti pensano che i corsi dovrebbero essere fuori orario, punto. Non capiscono, non capiscono perché sono inseriti durante l'orario scolastico. (...). Alcuni me lo chiedono ancora adesso, "ma perché non sono come gli spagnoli, i portoghesi, fuori orario?"». (Enseignante 1).

Cette question se lie au statut légal des cours LCO que j'ai cité avant, qui les considère au même niveau des autres cours de langue et culture d'origine, et qui les lie donc énormément au

¹¹ Source : CDIP, https://edudoc.ch/record/212315/files/110_111.pdf. Dernière consultation : 13.06.2022.

contexte migratoire dans lequel ils sont nés. Cela a des rechutes en termes de reconnaissance dans le parcours scolaire suisse. En effet, à la fin de l'année, les enseignant.e.s des cours LCO italienne fournissent à l'école suisse un bulletin scolaire avec la note du cours. La fréquentation du cours et la note figurent sur le bulletin scolaire suisse, mais ne sont pas incluses dans le calcul de la moyenne des notes. Les cours LCO figurent donc reconnus dans la théorie mais non dans la pratique :

«È sempre quello che ti dicevo prima, non è la questione promozione, la promozione c'è, la valorizzazione anche, non c'è la pratica ... poi quando si arriva alla fine non c'è il riscontro pratico, cioè quel corso lì rimane comunque che non mi fa media». (Enseignante 2).

8. COMMENT S'ARTICULENT LES LOGIQUES ACTUELLES DES PARENTS DE DEUXIEME GENERATION ET COMMENT LES COURS Y REPONDENT? SITUATIONS, REPRESENTATIONS ET MOTIVATIONS

Dans ce huitième chapitre, je vais enfin aborder la partie analytique de mon mémoire. J'ai identifié de grandes thématiques dont je vais traiter dans un ordre que j'ai jugé pertinent et utile pour la bonne compréhension de la réflexion : je vais démarrer par les aspects liés à la vision que les parents ont des cours sur la base de leur expérience, poursuivre par la prise en compte du contexte actuel à la maison, en regardant particulièrement la place que l'italien a dans les échanges quotidiens au sein de la famille. Par la suite, sur la base de ces premières réflexions, je vais poursuivre dans l'analyse des motivations qui poussent les parents à inscrire les enfants aux cours LCO dans le canton de Neuchâtel, ainsi qu'à la compréhension de comment les enseignant.e.s répondent à ces attentes.

8.1 Changement de contexte par rapport à l'expérience de la deuxième génération

Pour pouvoir saisir les logiques des parents, il est avant tout important de comprendre leur perspective sur la base de ce qu'ils.elles ont vécu, en le comparant avec ce qu'ils.elles vivent aujourd'hui. De manière parallèle, je vais considérer la manière dont cette évolution expérimentée a impacté les cours de langue et culture.

8.1.1 Expérience des parents qui ont fréquenté les cours LCO italienne à Neuchâtel

J'ai eu l'occasion à plusieurs reprises dans les chapitres précédents de traiter de l'histoire de la migration italienne en Suisse ou des caractéristiques de la deuxième génération, et tous ces éléments sont intéressants à garder en tête et à mobiliser dans ce premier chapitre analytique pour comprendre le contexte qui a entouré l'expérience des cours de langue et culture d'origine italienne des parents qui les ont fréquentés.

La deuxième génération raconte, lors des entretiens, qu'aller aux cours de langue et culture a été une chose « normale ». C'est-à-dire que pour eux.elles, la question de les inscrire ne s'est pas posée. Le « rêve du retour en Italie », le fait de parler presque uniquement italien à la maison, ainsi que les vacances se déroulant perpétuellement en Italie se trouvaient parmi les motivations principales :

«Cioè ... era neanche da chiedersi, perché si andava in ferie in Italia, si rimaneva tre settimane, i nonni parlavano solo in italiano. Quindi era un'evidenza imparare la lingua della comunicazione». (Ancienne Enseignante).

De plus, il ne faut pas oublier le rôle que l'idée de « communauté » pouvait exercer à l'époque, surtout sur la première génération :

«E un altro elemento importante, una forte comunità italiana. Quasi quasi la scuola italiana, o la mitica missione cattolica italiana della regione, qui almeno a La Chaux-de-Fonds, era un luogo di incontro della comunità italiana». (Parent 5).

La présence de cette communauté très forte se traduisait dans la présence des fêtes de Noël et de Carnaval, que j'ai citées précédemment dans ce mémoire. Lors de ces événements, les enfants qui fréquentaient les cours LCO préparaient de petits spectacles de théâtre, des chansons à interpréter en chœur ou des concours de costumes à présenter devant les parents. Ensuite, la fête continuait avec un dîner et de la musique, rigoureusement selon les « habitudes et le style italien ». Il y avait en effet, principalement de la part de la première génération, une volonté de se retrouver ensemble et perpétuer en Suisse les traditions qu'ils.elles avaient vécues en grandissant en Italie. L'importance que ces fêtes pouvaient revêtir est facilement compréhensible si l'on considère la place que le monde associatif (à caractère politique,

religieux ou social) a eu dans la communauté italienne à l'étranger. Rosita Fibbi met bien cela en avant, en spécifiant que « l'histoire des associations est l'histoire de la tentative plus ou moins consciente chez les immigrés de substituer à la base agrégative du territoire, venu à manquer avec l'émigration, un nouveau support collectif » (1985 : 37). Cette volonté de se retrouver, qui a caractérisé la première génération, a donc eu un impact sur le vécu de la deuxième génération.

Cette dernière a parfois également vécu des formes de discrimination, non pas celle connue par leurs parents, mais qui a en tout cas signé leur parcours de vie ainsi que leur parcours formatif :

«Comunque, anche noi abbiamo dovuto, anche i secundos, farci il nostro posto a scuola, abbiamo dovuto difenderci (...) cioè io il razzismo lo so cosa vuol dire. E non è stata facile, però hanno comunque lasciato la possibilità di integrarti, di farti valere e la mia rivincita l'ho presa lì, in un certo senso. Con un percorso formativo che mi permette comunque di essere contenta di quello che ho fatto». (Parent 5).

Cet aspect se lie à ce que j'ai explicité dans mon cadre théorique, c'est-à-dire cette « forte mobilisation des familles immigrées autour de la réussite scolaire de leurs enfants » qui a « sans conteste contribué à la réussite sociale et professionnelle de ces derniers dans la société suisse » (BOLZMAN, FIBBI, VIAL 2003 : 443). Pour cette raison aussi j'ai décidé d'inclure dans le tableau récapitulatif de mes interlocuteurs.trices (cf. *Annexe I*) des informations sur leur formation et leur emploi, qui m'ont permis de constater ce phénomène.

Au-delà du contexte qu'ils.elles ont vécu, il est au même titre intéressant de prendre en considération l'expérience que les personnes de deuxième génération ont vécu lors des cours de langue et culture d'origine italienne. Les souvenirs sont en même temps positifs et négatifs. Les parents interviewés qui les ont fréquentés se rappellent en effet de manière positive tout ce qui concernait l'ambiance qui se créait, la possibilité de rencontrer d'autres enfants qui parlaient italien et qui partageaient une histoire familiale similaire :

«E poi un'altra cosa pure, che ha fatto legami parecchio ... io per esempio ho ancora degli amici che stavano alla scuola italiana con me, che ci vediamo ancora, e siamo ancora amici adesso. Perché ... forse c'era un altro legame, un'altra corrispondenza tra di noi, che forse i nostri genitori si

conoscevano, e noi andavamo a scuola italiana, dunque c'era anche una specie di legame, come se eravamo tra di noi, sai un po', eh ...». (Parent 1).

En même temps, le fait que les cours duraient quatre heures à la place de deux, et qu'ils n'étaient pas insérés dans l'horaire scolaire mais étaient à suivre le mercredi après-midi, a laissé dans la mémoire le souvenir négatif de tout ce dont, en tant qu'enfant, ils.elles ont dû renoncer, ainsi que l'effort nécessaire pour mener à bien ce parcours de formation. Même en reconnaissant maintenant, en tant qu'adultes, tous les apports positifs que suivre les cours LCO a eu dans leur vie, il reste possible que cette expérience ait eu des effets différents sur d'autres parents qui ont vécu la même situation :

« Par contre, je sais que des personnes qui ont fait l'école italienne en étant ici, ils ont plus de peine à des fois inscrire leurs enfants, parce qu'eux ils ont des souvenirs que ça prenait le mercredi après-midi ou des choses comme ça». (Parent 6).

A partir de ces premiers constats, je peux affirmer que le vécu et l'expérience des parents de deuxième génération qui ont fréquenté eux.elles-mêmes les cours de langue et culture d'origine à Neuchâtel sont des éléments à prendre en considération, parce qu'ils peuvent exercer une influence sur la représentation qu'ils.elles ont de ces cours encore aujourd'hui, créer des attentes et influencer les motivations d'inscrire les enfants à ces cours. Je vais donc garder à l'esprit cette première considération et y revenir en cours d'analyse.

8.1.2 Changements en lien au contexte actuel

Si identifier les aspects liés à l'expérience vécue par la deuxième génération qui sont ressortis à plusieurs reprises des entretiens constitue un élément clé pour la suite de mon travail, prendre en compte d'éventuels changements survenus par rapport à ces expériences d'enfance l'est de la même manière.

Un premier facteur, que je vais approfondir dans le sous-chapitre suivant au vu de la multiplicité d'éléments qui l'entourent, est la question de la langue majoritairement parlée qui n'est plus l'italien, dans la presque totalité des cas, mais le français. Deuxièmement, ce « rêve du retour » n'est plus quelque chose que mes interlocuteurs.trices ont exprimé. Même si des études réalisées au cours des dernières années ont porté l'attention sur les personnes de la deuxième génération qui retournent dans leur pays d'origine (WESSENDORF 2010), il ne

s'agit pas du tout de la situation à laquelle j'ai été confrontée. Cela ne nie pas un attachement à l'Italie, qui se matérialise surtout à travers les vacances, comme je vais approfondir par la suite, mais indique tout simplement un changement de perspective et la présence d'une sensation d'appartenance dans la réalité suisse. On pourrait dire que, « despite this attachment to their hometown, most of these second-generation Italians continue to maintain their transnational relations with Italy by way of regular visits » et que, par conséquent, « transnational relations parallel their attachment to place » (WESSENDORF 2010 : 374). Il faut aussi se rendre compte que, si la première génération avait souvent une bonne partie de la famille en Italie, aujourd'hui une bonne partie des familiers les plus proches sont désormais décédés.

Un autre grand changement est observable dans l'intérêt envers les fêtes et ces moments de réunion de la communauté, devenus toujours plus rares et moins engageants. Les parents que j'ai interviewés n'expriment tout simplement plus de manière impérative le besoin de se retrouver à ce type d'événements :

«Poi magari anche perché le generazioni sono anche cambiate, noi siamo figli di emigrati; quindi, eravamo più ancorati in queste tradizioni italiane. Adesso siamo tutti nati qui in Svizzera, abbiamo fatto la scuola in svizzera, gli amici sono svizzeri o altre nazionalità. Quindi vedo che si è un po' perso sì, tutto questo legame con le feste italiane». (Parent 3).

Le fait d'être né et avoir grandi dans le milieu suisse semble jouer un rôle important dans ce sentiment. A la différence des parents de première génération, qui ont parfois « dû » quitter l'Italie et qui trouvaient dans ces fêtes l'opportunité de « recréer l'Italie en Suisse », la deuxième génération m'a seulement relaté le plaisir de se retrouver quelques fois pour raconter et partager les histoires de l'enfance, ou réécouter des chansons italiennes ensemble.

Aussi, les nouvelles technologie et la facilité d'entretenir des relations « directement de chez soi », caractéristique de ce vingt-et-unième siècle, sont un facteur à ne pas laisser de côté, et qui au contraire a démontré son rôle fondamental dans les temps récents :

«Sì, sì, perché come dicevo prima magari la ... il bisogno non c'è più dalla parte dei genitori, di ritrovarsi, non c'è più questo bisogno. Poi adesso fra televisione, Skype, WhatsApp ... non c'è più. Prima ti dovevi spostare per trovare qualcuno che parlasse la stessa lingua tua, invece non c'è più questo bisogno». (Parent 2).

Ce deuxième sous-chapitre me permet ainsi de constater qu'il y a deux aspects qui coexistent et qui sont à prendre en considération pour saisir l'origine du point de vue de la deuxième génération : leur expérience enfantine et leur expérience actuelle. Les changements qui s'opèrent entre ces deux moments sont une expression des changements historiques qui ont accompagné l'histoire de la migration italienne en Suisse, et qui démontrent l'importance de constamment prendre en compte le côté évolutif. Pour la suite de mon analyse, je vais donc retenir la présence de cette évolution, et surtout l'idée que la deuxième génération n'utilise plus les mêmes moyens pour exprimer et/ou valoriser sa propre origine italienne, que ce à quoi elle était habituée en grandissant.

8.1.3 Comment cette évolution a influencé les cours LCO

Si j'ai pu constater la présence de changements dans le vécu des parents de deuxième génération, je me pose ensuite automatiquement la question sur la manière dont les cours de langue et culture peuvent avoir connu eux-aussi une évolution. Pour contextualiser cela, je trouve le constat suivant intéressant :

«E i corsi sono quello che ... diventano quello che trovano nel contesto, e quanto riescono a svilupparsi a seconda del contesto culturale in cui sono inseriti». (Dirigeante scolaire).

Sur la base de cela, un des éléments qui semble le plus caractériser ce « contesto culturale » est la grande hétérogénéité présente dans les classes des cours de langue et culture à Neuchâtel, en totale opposition à la situation connue par la deuxième génération quand elle les a fréquentées. Comme déjà explicité précédemment (cf. 7.5 *Accès et profil des élèves*), le profil principal qu'on retrouve est celui des enfants de troisième génération. Cependant, même au sein de ces derniers, il y a une grande variété en ce qui concerne les compétences en italien à l'entrée. La présence de cette diversité est identifiée non seulement par les enseignantes mais aussi par les parents, qui expriment toujours une grande solidarité :

«Le maestre di adesso si devono adattare dei livelli di ragazzi che hanno un italiano completamente diverso, c'è chi arriva a scuola e già c'ha un livello B1 mettiamo, e ci sta quello che non ha mai spiccicato una parola. Io le ammiro le maestre di scuola italiana, guarda veramente, perché devono comporre con queste diversità». (Parent 1).

Le fait de parler ou non italien chez soi est, comme j'ai déjà affirmé, le facteur déterminant, et pourquoi je vais l'approfondir prochainement dans l'analyse. Ce que je trouve intéressant à ce stade est, au contraire, de comprendre comment les cours ont répondu à ce nouveau contexte. La dirigeante scolaire affirme à ce propos que :

«L'eterogeneità può diventare una risorsa nel momento in cui la so gestire. Cioè l'eterogeneità non è più di tanto un problema nel momento in cui ho dei dispositivi pedagogici-didattici che mi permettono di affrontarla».
(Dirigeante scolaire).

L'hétérogénéité des profils se traduit premièrement dans une variation des activités proposées en classe, jusqu'à en arriver à un enseignement presque personnalisé. Cela prend évidemment du temps, et la quantité et la typologie de contenu des cours ont donc dû être adaptés à ce qu'ils peuvent offrir dans le concret, considérant la présence actuelle de seulement deux heures au lieu de quatre comme dans le passé. L'hétérogénéité a porté une autre nouveauté : la nécessité de parler français en classe, fondamentale pour garder l'intérêt de ceux.celles qui démarrent avec un très bas niveau d'italien.

Aussi, les activités extra-scolaires ont connu une évolution. Comme j'ai explicité auparavant, les cours LCO étaient caractérisés par la contribution à l'organisation de ces grandes fêtes qui regroupaient la communauté. Aujourd'hui, des Fêtes de Noël ou Carnaval sont encore présentes, mais dans un format beaucoup plus réduit. De plus, d'autres formats, comme à titre d'exemple les projets liés à l'Ambassade, sont préférés :

«Per cui gli eventi che, ma gli eventi che si fanno oggi non sono più di quel genere lì. Sono eventi un po' più, diciamo, culturali, (...)». (Enseignante 2).

«Prima era più legato alla Comunità, invece adesso si cerca un po' di ... (...). E poi diciamo che è anche più culturale no? E anche un po' più ... e lasciamo forse questa parte di queste festicciole della comunità alla comunità». (Enseignante 1).

Un constat intéressant que je retiens de ces citations est le fait que les deux enseignantes définissent ces nouvelles typologies d'activités comme « plus culturelles », par rapport aux autres fêtes. Cela nous ramène aux discussions que j'ai présentées sur la notion de culture dans le troisième chapitre de ce mémoire, notamment du concept que la culture n'est pas quelque

chose de figé mais est construite et évolue avec chaque individu. Il va donc être intéressant d'approfondir dans les prochains chapitres ce qu'est la culture italienne du point de vue des parents et des cours LCO.

Cette éventuelle nouvelle idée de culture pourrait répondre à un changement aussi simple que fondamental :

«Perché non parliamo di bambini che sono venuti magari qui da piccoli, che quindi hanno vissuto in Italia, conoscono cos'è l'Italia, ma di bambini che appunto sono nati in Svizzera, cresciuti Svizzera e che sanno davvero ben poco (dell'Italia)». (Enseignante 4).

Pour cette raison, les activités proposées doivent avoir un tout autre but :

«C'è sempre bisogno una certa progettualità comunque, di una ricerca, di una ... di un boccone da somministrare per far venire l'acquolina in bocca e far venire voglia di italianità in Italia, non vissuta qua, ma che è diversa». (Enseignante 3).

En plus de tous ces éléments de changement qui concernent les élèves, je trouve important et utile de souligner la présence de changements dans le corps enseignant. Comme j'ai déjà indiqué lors de la présentation de mes interlocuteurs.trices, toutes les enseignantes que j'ai interviewées sont nées en Italie et sont par la suite, pour différentes raisons, venues en Suisse, où elles sont maintenant durablement établies en plus d'être titulaires d'une formation professionnelle dans l'enseignement primaire. De leur vécu, en lien avec l'expérience de l'enseignement, deux éléments ressortent principalement. Le premier est le fait que toutes désignent leur style d'enseignement comme étant « typiquement italien », qui pour elles se définit par « più calore », « più rumorosi », « più vivacità » et « più gestualità ». A cela se lie le deuxième aspect, qui comprend leur vécu en Italie ainsi que leur expérience de migration en Suisse qui ressortent en classe :

«Sono nata in Italia e secondo me questa è anche una cosa molto importante. Cioè sì, io rimango molto italiana anche nel mio insegnamento, nel mio modo di parlare, di gesticolare. Anche il modo di essere in classe. E penso che questo lo sentano i bambini». (Enseignante 1).

8.1.4 Conclusion intermédiaire

Ce premier sous-chapitre analytique m'a permis de saisir des éléments qui constituent le point de départ pour comprendre les logiques des parents de deuxième génération et la relation avec les cours LCO. D'un côté, le vécu des parents, leur expérience personnelle aux cours de langue et culture, ainsi que l'environnement social dans lequel ils.elles ont grandi sont nécessaires pour comprendre d'où viennent certaines des représentations qu'ils.elles peuvent avoir envers les cours. De l'autre, de nouvelles représentations et attentes envers ces derniers se sont développées sur la base de leur expérience de vie et les changements qu'ils.elles ont vécus et élaborés. Par conséquent, les cours ont connu eux aussi des changements, et se trouvent maintenant confrontés à des classes très hétérogènes et des enfants qui se trouvent dans une situation complètement différente par rapport à celle vécue par leurs parents. C'est aux enseignant.e.s actuelles de trouver les moyens pour répondre à ces nouvelles attentes et représentations, en conjuguant leur vécu et leur expérience migratoire. Les cours de langue et culture semblent donc être un point de rencontre et de transmission entre la deuxième génération des parents, la troisième des enfants, et une nouvelle première génération représentée par les enseignant.e.s.

8.2 L'accès aux cours LCO : horaire inséré dans l'école suisse et priorités

L'insertion des cours de langue et culture italienne dans l'horaire scolaire suisse est un élément que j'ai déjà pu discuter dans ce mémoire, et qui représente une des caractéristiques des cours à Neuchâtel :

«C'erano un sacco di aspetti che penalizzano fortemente il corso di italiano, e quindi si è dovuta ricorrere a questa manovra di emergenza, chiamiamola così, che poi ha salvaguardato i numeri e soprattutto l'alunno». (Enseignante 3).

De la même manière, j'ai déjà eu l'occasion de mettre en avant comment, selon le contexte spécifique de chaque école ou de chaque enseignant.e suisse, cette insertion peut être perçue comme quelque chose de positif et favorable, mais aussi comme un élément de dérangement pour le fonctionnement normal des leçons de l'école suisse. La perspective des enseignant.e.s suisses serait très intéressante à découvrir, mais s'éloigne de mon questionnement dans le cadre de ce mémoire. C'est pour cette raison que je trouve qu'elle pourrait être une bonne piste pour

un approfondissement futur. Cependant, pour l'instant, l'aspect qui m'intéresse consiste en la manière dont les parents réagissent à cette insertion.

De base, leur avis est très favorable. Ils.elles voient cela comme une opportunité de ne pas surcharger des enfants encore au début de leur scolarisation (je le rappelle, les heures insérées existent seulement dans le contexte de l'école primaire) avec des heures supplémentaires. En outre, les parents affirment que c'est aussi plus pratique en termes d'organisation familiale. Les directives entre canton et cours demandent à l'école suisse de viser à placer des cours « légers » lorsque les enfants sont aux cours de langue et culture. Il s'agit d'un point qui, dans la plupart des situations que j'ai prises en considération, a été respecté :

«Allora spesso hanno mancato o i corsi di cucito, o i corsi di ginnastica. Diciamo hanno perso qualcosa di leggero, diciamo ... non francese, o le matematiche». (Parent 4).

Il existe seulement deux situations dans lesquelles les enseignant.e.s suisses ont décidé de placer les leçons de français lors des heures des cours d'italien. Il s'agit d'un élément qui soulève la question de savoir comment les parents auraient réagi au chevauchement du cours LCO avec l'enseignement d'une matière « importante ». Les éléments de réponse que j'ai pu récolter pointent tous vers la même idée :

«Et puis, pour nous, c'était une évidence que c'était faisable si nos filles n'avaient pas de problème d'école, c'est à dire que si t'as un enfant qui commence à louper 1h de français, puis qu'il a de la difficulté en français, on aurait privilégié le..., on aurait arrêté l'italien. Ce n'était pas le cas, mais voilà. Pour nous, la priorité c'était l'école de base. Et puis c'est en plus, l'école italienne c'est en plus clairement». (Parent 6).

«E non ... ti dico, sarei stata la prima a togliere i miei figli se vedevo che non arrivavano a fare il programma scolastico della scuola svizzera. Ed è normale così. È un bonus, la scuola italiana è un bonus». (Parent 2).

Tous les parents concordent donc sur l'idée que l'école suisse prime sur les cours de langue et culture, et ce discours est valable non seulement pour la question des chevauchements à l'école primaire, mais aussi en cas de difficultés scolaires à l'école secondaire. Selon les

témoignages des enseignantes, les retraits des cours LCO arrivent chaque année, dans tous les niveaux.

M'attarder sur la question des horaires et de l'insertion des cours dans l'horaire suisse me permet en conclusion de saisir un aspect fondamental de la relation entre les parents et les cours LCO : par rapport à l'école suisse, ils sont considérés un plus, un bonus, une formation supplémentaire. On est donc bien loin de la logique de « nécessité » qui caractérisait les premiers cours, qui devaient être suivis pour pouvoir se réinsérer plus facilement une fois de retour en Italie. Ici, au contraire, la priorité est à l'école suisse, reconnue comme celle qui porte à une formation complète. Cela se lie aussi aux caractéristiques de la deuxième génération que j'ai explicitées auparavant, et pourrait être une réponse à cette « intégration sociale réussie » dont parlent Bolzman, Fibbi et Vial (2003), que j'ai cités précédemment, en combinaison avec la mobilité socio-économique dont cette génération (et par conséquent mes interlocuteurs.trices aussi) a fait partie.

8.3 La place de l'italien dans les échanges quotidiens

A plusieurs reprises, j'ai cité l'impact que la langue parlée chez soi ou utilisée dans les échanges quotidiens avait dans l'explication de certains éléments de contexte liés aux cours LCO de nos jours. Dans ce troisième sous-chapitre, je vais enfin approfondir les différents sujets en lien avec cet aspect.

8.3.1 La langue parlée chez-soi

Sauf une exception, tous les parents que j'ai interviewés ont affirmé que la langue parlée majoritairement à la maison est le français. L'italien occupe dans ces cas une place plus ou moins grande, selon chaque famille. Je trouve en tout cas intéressant de prendre en compte cette exception :

«Diciamo, c'è una regola d'oro in famiglia o quello che ... una regola d'oro che cerco di mantenere da sempre, è che in famiglia si parla solo l'italiano».
(Parent 5).

Deux éléments ressortent à mes yeux. Premièrement, la présence dans ce cas d'une distinction très claire entre « langue de famille » et une autre langue, qu'on pourrait appeler « langue de la socialisation ». Il s'agit à mon avis d'un bon indicateur pour comprendre à quoi les parents de

la deuxième génération associent la langue italienne, c'est-à-dire principalement « radici », « origini » et « famiglia ». Deuxièmement, le fait de parler de la présence d'une règle sous-entend la présence d'un réel engagement familial et d'un projet pour maintenir cette langue :

«A volte ci scappa una parola o due, però l'idea di parlare in famiglia l'italiano, anche perché è l'unico modo per praticarlo fondamentalmente in questa regione, per mantenerlo, per curarlo e ... non ci sono altre possibilità, o poche». (Parent 5).

Cette exception dans mon échantillon m'aide à comprendre que maintenir la langue italienne à la maison avec les enfants peut représenter pour la deuxième génération une vraie épreuve. Tous.tes mes interlocuteurs.trices affirment en effet qu'au début, quand les enfants étaient beaucoup plus jeunes, ils.elles leur parlaient (ou faisaient l'effort de parler) en italien. Du moment où l'enfant commence à entrer en contact régulier avec la langue française, donc principalement au début de la scolarisation à la crèche, cette dernière commence à prendre toujours plus de place dans les échanges au sein de la famille :

«Insistevò ... quando sono nati i due grandi, parlavo loro solo italiano. Mia figlia fino all'età di quattro anni mi parlava solo in italiano anche lei, e rispondeva, chiacchierava. Poi all'età di mi sembra, tre anni e mezzo, quattro anni l'ho messa in ... non c'era ancora la scuola a quattro anni dunque, lei l'ho messa in un ... non è un asilo, è per fare giochi, piccoli disegni, insomma. Ed è lì che ha cominciato a parlare solo francese e a rispondermi solo in francese». (Parent 2).

Ce qui arrive aux enfants est donc un processus assez automatique, qui fait que « la confrontation avec une nouvelle réalité socio-culturelle a modifié leurs besoins langagiers » (OESCH-SERRA, MAPELLI, MONTAVON 1981 : 100). Le fait de commencer à parler français a des répercussions sur les éventuels frères ou sœurs plus jeunes, qui entrent par conséquent en contact plus précocement avec cette langue :

«Quando è arrivato il secondo ragazzo, che ci sono due maschi, quasi quattro anni dopo, tra di loro hanno cominciato a parlare francese, e dunque adesso, per esempio, anche qui a casa si parla francese non si parla l'italiano». (Parent 2).

Ce que j'ai pu constater est donc que pour les parents, « il est plus facile de transmettre la langue d'origine à leur premier enfant qu'aux puinés, car l'entrée à l'école favorise l'apparition du français comme langue de la fratrie » (MERLE, MATTHEY, BONSIGNORI, FIBBI 2010 : 16).

Ces premières considérations me permettent de rendre compte de la présence d'un contexte complètement différent par rapport au passé, considérant que les enfants qui fréquentent les cours de langue et culture d'origine ont souvent uniquement des compétences de base en italien, et le pratiquent très peu à la maison.

8.3.2 D'où viennent les difficultés : langue maternelle des parents

Dans le chapitre précédent, j'ai explicité comment les enfants, une fois qu'ils sont scolarisés, commencent à toujours plus parler le français dans l'environnement familial, rendant le maintien de la langue italienne difficile pour les parents. Cependant, le changement langagier des enfants ne constitue pas le seul facteur qui influence cette difficulté de transmission. Ce qui est en effet important à prendre en compte est, à nouveau, le vécu des parents. De ce fait, comme j'ai déjà eu occasion de le mentionner, ils.elles sont tous né.e.s et ont grandi en Suisse, et ont donc été confronté.e.s à la langue française dès leur insertion scolaire. Si, comme j'ai noté auparavant, l'italien est considéré comme la langue de la famille, cela ne signifie en tout cas pas qu'il soit considéré aussi comme langue maternelle ou spontanée :

«Perché comunque devi pensare che loro è un'altra, è una seconda generazione, cioè nel senso loro, la loro lingua materna è il francese. Quelli che hanno i bambini di 5, 6 anni o 10 anni, non è l'italiano la prima lingua, che sono nati e cresciuti qui. Quindi parlare in italiano non è semplice per loro. Non è così spontaneo». (Enseignante 1).

Une partie des parents interviewés raconte qu'elle parlait parfois français en famille déjà au cours de l'enfance. L'insertion socio-professionnelle fait ainsi que la langue la plus parlée au cours de la journée est le français. Les pensées et expressions sortent maintenant de manière automatique dans cette langue plutôt qu'en italien.

«No, sono un'allieva, una bruttissima allieva, una cattivona. Perché insomma dovrei appunto, tener testa e dire "quando sono con loro due dovrei parlare

solo in italiano». Invece non ce la faccio neanche io e mi viene automaticamente il fatto di parlare in francese». (Parent 1).

Des réflexions autour de cette question ont déjà été menées, et ont permis de dresser quelques chiffres. Par exemple, dans son article, Piguët (1999) affirme que selon des études en 1990, plus de la moitié des jeunes italiens en Suisse faisant partie de la deuxième génération déclaraient le français ou l'allemand comme langue principale. La présence d'un taux si élevé de personnes parlant principalement la langue de la région d'accueil « constitue un facteur facilitant la participation sociale, la mobilité professionnelle et les contacts avec le reste de la population résidente en générale » (7-8), éléments qui peuvent être mis en lien avec la mobilité sociale de la deuxième génération dont j'ai discuté.

Retenir la présence de cette difficulté de la part des parents à transmettre une langue qui, dans une bonne partie des cas, n'est plus la langue d'expression majoritaire, est à mon avis fondamentale pour saisir leurs logiques et comprendre quel type d'attentes ils/elles peuvent avoir envers les cours, et comment cela peut servir à comprendre les motivations d'inscription.

8.3.3 La langue maternelle du/de la conjoint.e

Un autre élément que j'ai identifié comme ayant un impact supplémentaire sur la présence de l'italien dans les échanges quotidiens à la maison est la langue maternelle du/de la conjoint.e. Comme j'ai déjà pu expliciter lors de la présentation de mon échantillon, parmi les six familles auxquelles je me suis intéressée, trois étaient formées par un couple italien-italienne, et trois par un couple mixte suisse-italienne ou italien-suisse. Une facilité majeure à transmettre sa propre langue d'origine, quand cette dernière est aussi la langue d'origine du/de la conjoint.e, est un facteur mis en avant par tous/tes mes interlocuteurs/trices :

«Poi dipende tanto anche dal tuo partner, ovviamente, cioè il fatto che parliamo l'italiano in casa è anche facilitato dal fatto che tutti quanti lo parliamo già, mio marito è anche di origine italiana dunque è più semplice». (Parent 5)

Le fait d'être un couple mixte ou homoglotte et l'impact que cela peut avoir ne constituent pas un nouvel aspect, au contraire, « l'endolinguisme du couple de parents comme facteur majeur de la transmission est bien connu » (MERLE, MATTHEY, BONSIGNORI, FIBBI 2010 : 17). A témoignage de cela, la seule famille où l'italien est parlé à la maison comme langue

majoritaire est composée de deux parents d'origine italienne. Cependant, c'est au même titre impossible de ne pas remarquer que dans les deux autres familles homoglosses, la langue primaire en famille est le français. Cela me permet donc d'observer que la seule origine italienne des deux parents n'est pas un critère suffisant pour déterminer le fait de parler italien à la maison. Il s'agit d'un élément qui fait sens si l'on considère également les observations faites dans le sous-chapitre précédent, qui montraient que pour la majorité de mes interlocuteurs.trices de deuxième génération, la langue dans laquelle ils.elles se trouvent plus à l'aise est souvent le français.

Pour ce qui concerne en revanche les couples mixtes, j'ai pu constater que dans les trois cas, le.la conjoint.e d'origine suisse a fait l'effort d'apprendre les bases de la langue italienne :

«Après dans le parcours, quand on s'est marié, ben on était très clair qu'on allait après partager nos origines. (...) donc moi je suis Suisse et puis voilà, je parle que le français normalement. Donc là j'ai appris l'italien et je ne parle pas très bien mais je me débrouille en tout cas suffisamment avec ma belle-mère pour parler, voilà». (Parent 6).

Cependant, même s'il.elle comprend l'italien, il est normal qu'il ne résulte pas être la langue sur laquelle s'appuyer de manière automatique lors d'une conversation en famille, au contraire du français. L'usage de l'italien reste donc souvent confiné principalement aux moments de rencontre avec les autres membres de la famille, notamment les grands-parents comme je vais expliciter par la suite, ou quand le parent suisse n'est pas présent.

Ce que je peux constater dans mon mémoire est que l'influence de la nationalité du conjoint est un facteur qui a un impact sur la présence de la langue italienne dans les échanges quotidiens, ainsi que sur sa transmission, mais n'est pas déterminant. Le fait d'être un couple d'origine italienne n'implique pas de manière automatique le fait de parler italien à la maison.

8.3.4 Le rôle des grands-parents

«I nonni sono fondamentali, sono fondamentali perché io nelle mie classi spesso mi dicono i bambini “io parlo italiano solo con il nonno” oppure “sento l'italiano solo quando sono dai nonni”». (Enseignante 1).

Tous, enseignant.e.s et parents, attribuent un rôle clé aux grands-parents en ce qui concerne la pratique et la transmission de la langue italienne. Un facteur assez simple qui favorise cela est

le fait que presque tous les grands-parents des familles qui font partie de mon échantillon ne parlent pas français. Cet élément force les petits-enfants à parler italien avec eux, et peut représenter une source de motivation pour apprendre cette langue :

«Perché con me possono anche scivolare sul francese, ma con mia madre o con la suocera, solo italiano. E cioè è chiaro, sono loro la fonte principale dell'italiano, in un certo senso. Non si indirizzeranno mai alle nonne in francese, allorché lo faranno con noi, i genitori. È così spontaneamente, non è una regola eh, non è che è imposto, spontaneamente ti viene così». (Parent 5).

Le concept est exprimé assez clairement : les grands-parents sont considérés comme « la source principale de l'italien », en conséquence aussi au fait que, comme j'ai expliqué précédemment, les parents de deuxième génération n'utilisent en majorité pas l'italien de manière très fréquente dans les échanges quotidiens. Dans ce sens, mes interlocuteurs.trices font souvent une distinction claire entre eux.elles-mêmes et leurs parents, en mettant en avant comment la première génération « pense et compte encore en italien », tandis que chez eux.elles, le français a pris une grande place. Cette auto-distinction explique aussi pourquoi « les grands-parents en migration sont considérés comme des « dépositaires de cultures », soucieux d'assurer une forme élargie de reproduction culturelle, notamment en ce qui concerne la transmission de la langue d'origine » (FIBBI, MATTHEY 2010 : 62-63). La conséquence de cela est le fait que souvent les parents de deuxième génération délèguent la tâche de l'apprentissage de l'italien aux grands-parents :

«Non è così spontaneo, per questo che poi delegano ai nonni». (Enseignante 1).

«È stato bello quando me l'hanno detto, dice "Mamma okay, aspettiamo un bambino. Tu avrai il ruolo di parlare l'italiano più di tutti"». (Ancienne enseignante, et grande-mère).

«I miei genitori soprattutto, ma anche i suoceri ... non so perché, perché l'abbiamo chiesto più volte di parlare italiano, anche in dialetto, o meglio nel dialetto napoletano o leccese». (Parent 3).

Cette idée de « déléguer » implique la présence d'un projet de transmission de la langue d'origine. A ce propos, je trouve intéressant de faire le lien avec une étude de Rosita Fibbi

(2012 : 4) qui propose de concevoir la transmission de la langue d'origine comme un « travail d'équipe ». D'un côté, les grands-parents sont « considérés mieux outillés et plus légitimes à proposer en héritage la langue d'origine aux petits-enfants », sur la base de leur « compétence linguistique ». De l'autre, ce sont cependant les parents qui « activent cette compétence en fixant les attentes et la finalité de cet apprentissage ». Ce modèle semble aussi s'appliquer aux situations que j'ai étudiées. En effet, outre la question de la délégation, ce sont aussi les parents qui fixent les critères. Cela, je peux l'observer dans le fait que les grands-parents n'ont pas un mot à dire en ce qui concerne le choix d'inscrire les enfants aux cours LCO. Tous.tes mes interlocuteurs.trices ont en effet affirmé avoir pris cette décision au sein du couple.

Néanmoins, les grands-parents sont bien entendu heureux et fiers quand leurs petits-enfants fréquentent les cours de langue et culture d'origine :

«Ma mia mamma è stata contenta che gli avessi iscritti alla scuola italiana sì, sì ci teneva». (Parent 1).

«Difatti mamma avanzava sempre una settimana le ferie, perché veniva alla festa di Natale, perché vedeva recitare i bimbi. E i nipoti li vedeva o recitare una poesia, o cantare “Nel blu dipinto di blu”. Però sentire loro, e vederli evolvere nella lingua italiana, era una bella cosa anche quella». (Parent 2).

La présence de ces relations intergénérationnelles qui sont au centre de la vie de chaque individu est donc un élément fondamental dans le contexte que j'étudie. Pour les enseignantes aussi, elles sont au cœur du fonctionnement actuel des cours LCO, comme je vais discuter dans le sous-chapitre prochain et dans ceux qui vont suivre :

«È da dove parte tutto, la motivazione dei bambini parte dalla famiglia, sicuramente». (Enseignante 2).

8.3.5 Cours LCO comme opportunité pour faire des ponts

A ce point, je trouve pertinent et intéressant de regarder la manière dont les cours de langue et culture d'origine italienne à Neuchâtel se positionnent par rapport à cette situation de transmission langagière, ainsi que de comprendre le type de réponse qu'ils fournissent.

Toutes les enseignantes interviewées concordent sur l'idée que les parents jouent un rôle fondamental, et qu'il est nécessaire qu'ils soient engagés le plus possible :

«Poi per finire i genitori giocano un ruolo importantissimo. Perché io dico sempre nelle mie riunioni, io cerco di dare il massimo nei due periodi a settimana, cioè ... però io posso fare un 40%, ma il resto lo fate voi».
(Enseignante 1).

Elles expriment toutes le souhait d'essayer de parler italien en famille le plus possible, peu importe le fait d'être un couple homoglotte ou mixte. Dans cette optique de favoriser l'échange en italien à la maison, les enseignantes des cours de langue et culture s'orientent vers des activités qui permettent aux parents de prendre part au parcours de formation :

«E poi è soprattutto a casa, perché il compito ... io i compiti a casa li do, perché li do, anche con una certa frequenza, e trovo che sia come dire, il momento in cui la famiglia deve trovare lo spazio per l'italiano, in cui i compiti, che non è che, sono solo la pagina, ma possono essere davvero altre cose, anche scrivere la ricetta». (Enseignante 3).

Ces exercices permettent de créer des moments d'échange en famille et, durant la période récente de pandémie où l'enseignement à distance a dû être mis en place, l'implication des parents a dû être majeure. Même si les enseignantes m'ont relaté des cas où ces activités ont été perçues de manière négative, tous.tes mes interlocuteurs.trices semblent au contraire avoir une attitude très positive à leur égard :

«E avendo la scuola italiana ci permette sempre di ritornare. Vedi quando loro hanno dei compiti, "Mamma, mi puoi aiutare?", "Ah questo non l'ho fatto come si deve", "Ah devo dire quello che ho fatto quest'estate, come ho trascorso le vacanze?" Vai! Io ti correggo, però rifletti tu. E poi ci permette appunto di riparlare italiano e di rivivere certi momenti, sempre legati all'Italia, in italiano». (Parent 2).

Quand plusieurs enfants sont présents, ces activités peuvent permettre de créer un moment de partage pour la famille entière. De plus, les parents soulignent aussi comment lors de ces moments se crée souvent l'occasion de faire des ponts vers d'autres expériences ou souvenirs :

«Anche se magari ... a scuola stessa non possono imparare questo, ma basta di una canzone o basta di una cosa, e noi ci permette di rimbalzare, si dice?, su questo». (Parent 2).

Ces activités deviennent donc non seulement une occasion pour parler plus souvent italien chez soi, dans les familles où la langue de communication majoritaire est le français, mais aussi de raconter des anecdotes ou de parler de l'histoire familiale. Les cours de langue et culture italienne ont ici un rôle que je définirai comme « propulseur », qui encourage et soutient les parents dans la transmission de la langue italienne, mais aussi des connaissances spécifiques et des vécus. Très parlant est à cet égard l'exemple d'un parent qui m'a raconté que, à la suite du fait que l'enfant ait dû réaliser une activité sur le Vésuve, il a profité d'aller visiter le volcan avec toute la famille lors des vacances estivales en Italie.

Je trouve également intéressant de remarquer qu'au sein des couples mixtes, où le.la conjoint.e a appris des bases de la langue italienne, ces moments de partage peuvent aussi représenter une possibilité d'échange et de transmission de connaissances, dans le sens inverse :

«Beh diciamo a me mi imparavano tante cose, perché io non sapevo quasi niente dell'Italia. Beh sì, “Buongiorno”, diciamo le cose ... e mi hanno imparato...». (Parent 4).

Pour conclure, je peux donc résumer en disant qu'en réponse à ce nouveau contexte dans lequel l'italien occupe souvent une place très restreinte au sein des échanges quotidiens de la famille, les cours ont répondu en se donnant le rôle de « créateurs de ponts » entre les parents et les enfants. Le degré d'aide et soutien à ce processus dépend des connaissances langagières de l'élève ainsi que de la volonté d'engagement du parent, en donnant un statut particulier aux enseignant.e.s :

«E dipende, sì, al momento sì, per la maggior parte di loro sono l'unico veicolo della loro italianità. Per altri sono un aiuto, sono quel qualcosa in più che li aiuta a sviluppare ancora di più il loro italiano». (Enseignante 4).

8.3.6 Conclusion intermédiaire

La place de l'italien au sein des échanges quotidiens dans les familles avec des parents de deuxième génération est, dans une bonne partie des cas, assez réduite. Si l'intention initiale est celle de parler italien avec les enfants, les parents d'origine italienne se trouvent vite confrontés à l'entrée en contact toujours majeure des enfants avec la langue française ainsi qu'à leur propres habitudes, qui font de l'italien une langue dans laquelle ils.elles ne sont pas nécessairement le plus à l'aise pour s'exprimer. Le fait d'être un couple hétéroglotte rend

souvent cette transmission encore plus difficile. Dans ce cadre, les grands-parents jouent par conséquent un rôle important : en étant considéré comme dépositaires d'une meilleure compétence linguistique, on leur attribue souvent le rôle de « transmetteurs » de la langue et culture italiennes. Les cours de langue et culture d'origine italienne se trouvent aujourd'hui confrontés à une situation qui est complètement différente de celle passée, où tous les élèves parlaient italien chez soi. Ils ont su évoluer et s'adapter à ce nouveau contexte en organisant les leçons autour d'activités qui demandent l'engagement familial afin de stimuler les échanges et la présence de l'italien dans le rapport entre parents et enfants, en offrant la possibilité aux parents de rebondir et avoir une opportunité de partager souvenirs et vécus.

8.4 Motivations qui poussent les parents à inscrire les enfants aux cours LCO

Les différents aspects que j'ai pu remarquer, soulever et discuter jusqu'ici m'ont permis de construire une « base analytique », sur laquelle je vais m'appuyer pour comprendre et analyser les aspects que je vais traiter dans cette prochaine partie de mon mémoire. Dans les chapitres qui vont suivre, je vais plus particulièrement m'intéresser aux motivations qui poussent les parents de deuxième génération à inscrire leurs enfants aux cours de langue et culture d'origine italienne à Neuchâtel. Pour ce faire, je vais traiter de ces buts en les regroupant sous les quatre « typologies » que j'ai pu identifier. Cependant, avant de me lancer dans ces réflexions, je trouve pertinent de parler de certains aspects qui échappent cette catégorisation, et sont au contraire à la base du processus de compréhension de ce choix.

Un premier élément est le fait que tous les parents décrivent le choix d'inscrire les enfants comme une évidence, comme quelque chose qui va de soi :

«Beh devo dire che non ho neanche, non ... non vedevo come fare, come farne a meno. È stato naturale. Quando hanno iniziato la scuola dunque Svizzera, mi sono informata per la scuola italiana e li ho iscritti senz'altro non ... per me era, era ovvio. Era proprio naturale che loro andassero». (Parent 2).

Tous les parents interviewés affirment donc qu'il était normal pour eux.elles que les enfants aillent aux cours LCO. Pour une bonne partie d'entre eux.elles, cela se lie aussi à leur propre expérience, c'est-à-dire au fait d'avoir fréquenté les cours de langue et culture italienne à leur tour. Cette réflexion est réalisée indépendamment du fait d'avoir gardé un souvenir plus ou moins positif de ces cours, qui constitue un élément qui me suggère l'idée que la fréquentation

des leçons pourrait s'inscrire au sein d'une espèce de « tradition familiale ». Plusieurs fois, en effet, les parents interviewés citent le fait de « suivre le même parcours » :

«E sì, per seguire il nostro percorso li abbiamo iscritti anche loro alla scuola italiana». (Parent 3).

A ce point, je trouve tout de même important de mettre en avant le biais qui va de pair avec cette réflexion. Plus spécifiquement, j'ai interviewé des personnes qui ont avant tout inscrit leurs enfants aux cours LCO, et deuxièmement qui, avec une exception, ont fréquenté eux-mêmes ces cours. Cela implique donc que la perspective saisie exclut toutes les personnes qui ont choisi de ne pas inscrire leur descendance à ces derniers, pour lesquelles les constatations que je viens de faire ne sont pas valables. Je trouve pertinent de souligner cet aspect, afin de bien situer et comprendre le cadre qui caractérise mes interlocuteurs.trices.

En lien avec l'expérience personnelle, j'ai pu constater que les parents ne semblent pas garder des attentes spécifiques à propos de ce que les enfants atteignent à ces cours. Certain.e.s sont parfois un peu déçu.e.s au début, quand ils.elles se rendent compte que les thématiques traitées (et en particulier en ce qui concerne l'histoire ou la politique italienne) ne sont pas les mêmes, ou n'ont plus la même importance dans le programme scolaire. Cependant, après cette découverte initiale, les parents affirment qu'ils.elles sont heureux.ses de ce que les enfants ont la possibilité d'apprendre lors de ces cours et, dans le cadre du contexte dans lequel ils vivent, que, tout de même, « qualcosa c'è, qualcosa rimane » (Parent 2). Cette petite partie est donc suffisante pour eux.elles, à témoignage du fait que les objectifs et intérêts de la deuxième génération envers leur enfants ont changé de ceux que leurs parents avaient envers eux.elles. Plus particulièrement, la renonciation au projet de retour en Italie enlève à mon sens la nécessité d'avoir des connaissances approfondies, et laisse la place à de nouvelles attentes, que je vais essayer de définir dans les chapitres qui vont suivre.

Toutefois, ces attentes peuvent ne pas être les mêmes pour les parents suisses au sein des couples mixtes. Les discussions qui naissent portent principalement sur deux aspects, notamment la préoccupation d'une charge de travail excessive ou, selon le témoignage des enseignantes, le fait que la méthode d'enseignement des cours LCO est trop différente par rapport à l'école suisse. Là aussi, comme c'était le cas avant, le biais du choix de mon échantillonnage m'amène à considérer seulement les couples au sein desquels ces discussions

se sont conclues avec une décision d'inscription. Approfondir le cas où ces représentations ont amené au choix opposé peut être une inspiration pour de futures recherches.

Un dernier aspect à citer, qui caractérise le point de vue de tous les parents interviewé.e.s, concerne la vision de ce parcours d'apprentissage de la langue et culture italienne comme un « projet à long terme » :

«Magari più tardi potrà servire. L'italiano rimane una lingua nazionale. Dunque, parti già nella vita con un bagaglio in più. Io non so di cosa sarà fatto il tuo domani. Ma magari servirà a qualcosa». (Parent 2).

Toutes les motivations que j'ai identifiées et que je vais discuter par la suite se caractérisent par cette projection, qui peut être un écho de l'expérience que les parents vivent aujourd'hui par rapport à leur propre parcours.

8.4.1 Garantie d'un apprentissage plus spécifique et sûr

La première « typologie » de motivations que j'ai identifiées peut se regrouper sous l'idée que les cours de langue et culture d'origine italienne représentent une garantie d'un apprentissage plus sûr et correct par rapport à la transmission orale à la maison.

Cette motivation trouve son origine dans le fait que certains des parents interviewés ne pensent pas être en mesure d'enseigner un italien suffisamment juste aux enfants :

«Anche se uno sa l'italiano, quello che i corsi sono ... per me mi hanno rassicurato perché, c'è sei sicura che c'hai la giustezza dell'italiano, delle regole, della grammatica, dell'ortografia». (Parent 1).

Cela me permet de faire un lien avec ce que j'ai pu constater et analyser auparavant, notamment le fait que pour la deuxième génération, l'italien n'est pas forcément la langue principalement parlée ou celle dans laquelle elle se trouve le plus à l'aise. Ce constat peut aider à comprendre pourquoi certains des parents manifestent cette peur de faire des fautes dans la transmission de cette langue d'origine, et comment les cours LCO peuvent représenter pour eux.elles un soutien et un réconfort.

Parallèlement, il n'est pas seulement une question de sûreté mais aussi de temps à disposition. Comme les enseignantes m'ont raconté, nombreux sont les parents qui disent qu'à

cause du travail et du rythme quotidien, ils.elles ont peu de temps à disposition pour pratiquer l'italien chez soi avec les enfants (en dehors des conversations). Ce fait a aussi été confirmé par certain.e.s de mes interlocuteurs.trices :

«O c'era altro voglio dire, tra il lavoro e i bimbi, la scuola Svizzera che prendeva sempre più ... ogni anno prende sempre più tempo, dunque ...».
(Parent 2).

«(...) on avait pas mal de petits livres en italien, et cetera. Donc mon mari les lisait un peu, mais ouais ... pas beaucoup de discipline par rapport à ça (...). Tandis qu'avec les cours t'as une certaine régularité». (Parent 6).

Les cours LCO semblent donc représenter pour les parents la possibilité de déléguer l'apprentissage de l'italien à un moment donné et fiable, dans un endroit qui garantit, outre la transmission de compétences exactes, une certaine systématique et continuité, difficiles pour certains de garder à la maison.

Un dernier élément, qui touche les deux aspects que je viens de citer, est la question de l'écriture. Une bonne partie de mes interlocuteurs.trices ont en effet soulevé cette thématique, en explicitant que, s'il est faisable pour eux.elles de transmettre la langue italienne à un niveau oral, la transmission des compétences écrites est une toute autre question. Là, en effet, beaucoup plus d'insécurités surgissent et en même temps, l'acquisition de ce type de connaissances est considérée comme fondamentale pour développer une bonne confiance dans l'usage de la langue :

«(...) mais le côté écrit, grammaire, conjugaison, des choses comme ça, que tu ne feras jamais à la maison. Pour moi ça c'était important». (Parent 6).

Dans ce sens, les cours de langue et culture offrent aux familles la possibilité de déléguer l'apprentissage de cet aspect de la langue à un endroit fiable, et acquièrent en conséquence un rôle assez unique dans la transmission de l'italien aux enfants.

8.4.1.1 Conclusion intermédiaire

Durant les entretiens, les parents affirment qu'ils.elles font parfois face à des difficultés en ce qui concerne la transmission de la langue italienne à la maison. Ces difficultés prennent souvent la forme d'un manque de sûreté par rapport à ses propres connaissances de la langue,

le manque de temps à disposition pour faire ce travail de manière systématique, ainsi que la difficulté d'approcher l'aspect « écriture ». Les constats analytiques réalisés dans les chapitres précédents m'aident à donner du sens à ces affirmations : les parents de deuxième génération interviewés se trouvent souvent plus à l'aise avec la langue française par rapport à l'italienne, et les échanges à la maison se passent principalement dans la première, sauf dans le cas où il y a une volonté claire de garder l'italien comme la « langue de chez soi ». Si une langue est peu utilisée au quotidien, la sensation d'insécurité à la transmettre à quelqu'un d'autre apparaît comme une conséquence assez logique. C'est ici qu'entrent en jeu les cours LCO : à travers des enseignant.e.s formé.e.s, ils répondent à la nécessité des parents d'avoir un lieu de transmission de l'italien plus fiable et sûr que la transmission à la maison, et de s'occuper d'aspects qu'ils ne seraient pas en mesure d'approcher tous seuls.

8.4.2 Moyen pour garder un lien avec son propre héritage culturel

Une deuxième motivation que j'ai pu identifier regroupe tout ce qui concerne l'héritage culturel et sa transmission. Comme déjà discuté lors du chapitre sur les éclairages théoriques, quand on parle de culture, il est important de toujours mettre en avant ses multiples significations et usages. Pour cette même raison, je vais démarrer en présentant la conception de « culture » selon les parents et selon les enseignantes des cours LCO, avant de poursuivre avec l'analyse à propos de sa transmission.

8.4.2.1 La culture chez soi et la culture en classe

Avant tout, je trouve pertinent de comprendre et analyser ce qu'est la culture italienne pour les parents que j'ai eu l'opportunité d'interviewer, ainsi que la manière de la transmettre à la maison. Définir cette notion est une tâche très difficile, surtout car, pour mes interlocuteurs.trices, elle semble englober beaucoup d'aspects :

«È l'essere proprio italiani, nell'anima, nel cuore, nei pensieri, nei valori, cioè ... forse valori è un po' estremo, però c'è questa cultura italiana, questo modo di essere latini di, (...) il fatto di parlare l'italiano in casa e di interessarsi a tutto, tutto quello che riguarda l'Italia, dal piatto che mangi a quello che leggi, a quello che guardi, eccetera». (Parent 5).

La nourriture, la télévision, les livres et la musique italienne sont les quatre éléments qui ressortent le plus souvent de ces essais de définition, et semblent constituer les aspects clés

autours desquels se concentre la transmission de la culture au sein des familles dont j'ai eu l'opportunité de connaître les habitudes.

«C'est vraiment une culture qu'on valorise, je veux dire on parle de l'Italie, on parle de la nourriture italienne, on parle..., voilà, je vais dire ... (...). Ma fille, elle lit tous les Diabolik en italien, les choses comme ça, voilà, ça c'est vraiment de la culture italienne, on va manger des Colombes à Pâques et le Panettone à Noël. Enfin, culturellement, je veux dire, ça fait vraiment partie de la famille, on mange des pâtes tout le temps, et puis ... elle mange la mozzarella, puis la ricotta comme ça». (Parent 6).

Ces éléments me renvoient à un aspect dont j'ai eu l'occasion de discuter dans les éclairages théoriques, notamment l'approche culturaliste qui met en avant des éléments ou des habitudes en les classant comme « typiques » d'une culture donnée. Les interlocuteurs.trices semblent se rattacher à ces éléments reconnus partout dans le monde comme typiques de la culture italienne quand ils.elles sont questionné.e.s sur la transmission de la culture à leurs enfants.

Parmi ces éléments, la musique semble occuper une place particulière. Tous les parents en effet la citent, et beaucoup relatent en écouter souvent dans la voiture et avoir comme tradition de regarder le *Festival di Sanremo*.

Au niveau analytique, ce que je trouve à ce stade intéressant, c'est de voir dans quelle mesure cette vision que les parents ont de la culture italienne et de sa transmission est similaire ou pas à la transmission culturelle faite pendant les cours LCO.

Tout d'abord, à partir des éléments que j'ai pu récolter lors des entretiens, je peux constater que cette vision culturaliste se retrouve aussi dans le contenu proposé par les enseignant.e.s, surtout avec les élèves plus jeunes. La musique ressort à nouveau comme un canal de communication fondamental : les chansons du *Festival di Sanremo* et de *Lo Zecchino d'Oro*, sont de ce fait très utilisées dans le programme et considérées comme typiques de la culture italienne.

«Però ecco si fa "Il caffè della Peppina", si ... non so, si parla di questa canzone, si introducono gli ingredienti, si fa vedere il video, si describe la Peppina e da lì poi parte l'input no? Però ecco la cultura per me è questa». (Enseignante 1).

Parler et organiser des activités autour des fêtes traditionnelles italiennes, notamment Noël, Carnaval et le 2 juin est également un aspect que les enseignantes interviewées citent quand elles parlent de la transmission culturelle en classe, de même que la question de la gestualité, qui est, selon elles, un autre élément typique.

«Una volta letta e spiegata questa favola, e anche mimata perché con loro uso molto anche la gestualità ... che tra l'altro comunque la gestualità è una cosa tipicamente italiana, quindi rientra anche questo, fa parte anche della nostra cultura». (Enseignante 4).

Cependant, mes interlocutrices soulignent aussi le besoin d'aller au-delà de ces aspects qui caractérisent (selon mon analyse) cette vision culturaliste, en mettant en avant comment une bonne partie des enfants qui fréquentent les cours sont à leur avis exposés principalement à cette conception :

«(...) perché molti bambini conoscono poco o niente. Gli dici "cos'è l'Italia?", "si, la pizza" e finisce lì». (Enseignante 4).

Selon elles, il devient important en classe de parler de géographie, des régions, des traditions locales et de l'histoire de l'Italie. Pour traiter de ces thèmes, elles racontent partir de l'expérience des enfants : beaucoup d'activités s'articulent autour des voyages effectués en Italie, des histoires racontées par les grands-parents sur leur vécu personnel, ou des traditions qu'ils perpétuent au sein de leur famille. Les enseignantes essaient donc de proposer une vision de culture qui est à mon avis un mix entre une approche culturaliste qui met en avant les aspects généralement considérés « typiques » de la culture italienne, et en même temps une volonté de donner de l'importance à l'expérience culturelle de chaque élève, en valorisant ce qu'est la culture italienne pour les enfants à travers « al canale dell'affetto, al canale del parentato, a che cosa sanno dell'Italia anche nel loro piccolo » (Enseignante 3).

Ce premier chapitre m'a permis de saisir ce qui est conçu comme transmission culturelle par les parents ainsi que les enseignantes que j'ai interviewées. Ce qui va m'intéresser dans les prochains chapitres est donc de déterminer comment ces deux visions influencent les motivations des parents et le fonctionnement des cours. Avant de continuer, je tiens tout de même à souligner un aspect. Je rappelle en effet que dans mon échantillon, je me suis concentrée sur les enseignantes des cours primaires, qui sont confrontées à de très jeunes enfants. Elles m'ont à plusieurs reprises souligné que les collègues du niveau secondaire traitent d'autres

thèmes. Il y a donc des thématiques plus complexes et qu'on considère souvent dans l'imaginaire commun comme faisant partie de la culture, telles que la politique ou la littérature classique, qui n'ont pas été citées par mes interlocutrices, mais dont je ne peux pas exclure la présence dans le programme du niveau secondaire.

8.4.2.2 Moyen de garder une appartenance familiale et un lien à la culture d'origine

La pertinence de saisir ce qui est conçu comme « culture » par les parents et les enseignant.e.s est déterminée par le fait que depuis mon analyse ressort le fait que les cours LCO jouent un rôle important dans la transmission de cette culture. Ce rôle est très différent par rapport à celui du passé.

«C'è anche più un'altra idea del dell'imparare l'italiano, non è più tanto perché dobbiamo un giorno tornare in Italia, ma per alcuni è la scoperta delle proprie radici». (Enseignante 1).

Outre l'abandon progressif du projet de retour en Italie, que j'ai mentionné précédemment et qui se démontre être un point central pour souligner les changements significatifs que ces cours ont connus, je trouve l'idée d' « aller aux cours pour connaître ses propres racines » intéressante. Ce lien effectué entre racines et transmission culturelle se retrouve beaucoup dans les discours des parents, et s'articule à mon avis sur deux axes : garder le lien à la culture d'origine et garder le lien à la famille et à l'histoire familiale.

D'un côté, en effet, mes interlocuteurs.trices mettent en avant des aspects liés plus strictement à l'aspect « socialement partagé » de la culture :

«Sì, nel senso, ... ma io ho voglia di dire, l'Italia è molto bella, e quello era quello che volevamo condividere con i nostri figli. Perché è ricca ed è splendida, e penso che dobbiamo dare questa voglia di conoscerla ai nostri figli». (Parent 4).

«Il fatto che deve restare questa parte culturale è perché, appunto ti fa vedere cos'è l'Italia, cos'è lo spirito italiano, cos'è l'anima italiana, cos'è l'arte italiana eccetera eccetera». (Parent 1).

J'y vois ici un lien à ce que les parents m'ont relaté concernant le terme de culture selon leur point de vue (que j'ai explicité au chapitre précédent). Il est de même intéressant à mon

avis de voir la façon dont ils semblent s'attendre à ce que, dans les cours, cette culture italienne soit valorisée et approfondie. En me basant sur les constats effectués précédemment à propos de la culture transmise en classe par les enseignantes, je peux affirmer que le contenu des cours LCO répond à ces attentes. En même temps, enseignantes et parents mettent les deux en avant un autre aspect, lié cette fois à une origine culturelle plus « familiale » et « personnelle » :

«I nonni hanno sempre parlato italiano, i genitori meno, quindi è l'occasione di questi corsi per dire ai propri figli "siamo italiani, vedi il nonno parla italiano", ed è sempre un modo per riscoprire. Per alcuni è proprio una riscoperta delle radici, quindi del nonno, che il nonno è italiano, da dove viene, eccetera». (Enseignante 1).

Cette nécessité de créer un lien avec l'histoire et la culture familiale, motivée, selon cette enseignante, par le différent rôle de l'italien à la maison que j'ai pu discuter précédemment, est soulignée par tous les parents, même si ce n'est pas un élément qui ressort de leur conception de « transmission de la culture », comme j'ai pu déjà l'établir.

«Però è importante per loro che sappiano da dove vengono, cosa anche i loro nonni hanno provato a lasciare la loro terra per venire qui, cosa hanno lasciato dietro, e per quale motivo siamo qui. Penso che la scuola italiana permette di non dimenticare, perché se tu fai la scuola italiana, è perché appunto, hai un genitore che una volta ha lasciato l'Italia per essere qua». (Parent 2).

Dans cette citation, je peux voir la nécessité des parents de savoir que l'histoire de la famille ne soit pas oubliée, et la représentation attribuée aux cours de langue et culture, vus ici comme un moyen clair et direct de garder et transmettre le lien avec cette histoire. En réponse, les enseignantes mettent l'accent sur l'expérience personnelle de chaque élève, en travaillant les éléments culturels tout en partant du vécu de l'enfant et de sa famille. C'est par exemple le cas d'un exercice qui m'a été présenté par une enseignante, qui s'est terminé avec un spectacle où les enfants ont pu travailler l'histoire des *alpini*, en la mettant en lien avec l'expérience des grands-parents :

«Perché a vedere questi bambini, con i capelli dei loro nonni, che cantavano l'inno degli alpini, è stato bellissimo. è stato emozionante per me, ma è stato emozionante soprattutto per i bambini e per i genitori». (Enseignante 4).

Ce qui est aussi intéressant est de regarder cette approche au sein des couples mixtes, où les origines sont multiples.

«Ça fait partie de la maison, ça fait ... elles ont bien capté que ça faisait partie de leurs origines. Nous, il y avait quelque chose autour de montrer qu'il y a les deux, qu'elles ont le double, tu vois ?». (Parent 6).

L'élément qui ressort dans ces cas pointe vers une logique que je définirais comme « anti-assimilatoire » : l'objectif est celui de fournir aux enfants une autre perspective, de montrer que plusieurs origines coexistent au sein de la famille, et qu'il est important de connaître les deux.

Je peux donc conclure que, pour les parents, inscrire les enfants aux cours de langue et culture d'origine italienne est vu comme un moyen pour garder un lien, parce qu'ils souhaitent que l'italien, l'histoire familiale et la culture d'origine continuent de faire partie de la famille. Cette vision des origines me fait penser à une affirmation d'Eva Ramos, citée par Protti (2016 : 154), qui dit qu'elles apparaissent « comme une somme de négociations réalisées par l'individu entre la dimension normative et réglée de l'héritage et ce qui fait sens pour lui, au quotidien ». Les cours répondent à ce besoin en traitant de ces éléments en classe, avec une méthode qui essaie de faire ressortir le vécu personnel de chaque élève. Cette dernière aide les enfants à s'intéresser à leur parcours migratoire, et à créer des moments de discussion en famille, comme j'ai déjà eu l'occasion d'en discuter (cf. 8.3.5 *Cours comme opportunité pour faire des ponts*).

8.4.2.3 Intérêt des enfants et sentiment d'italianité

Après avoir conclu que découvrir son propre héritage culturel et familial est une des motivations qui poussent les parents à inscrire les enfants aux cours LCO, je trouve maintenant intéressant et pertinent de regarder comment les enfants réagissent en classe à cette culture et quel impact cela peut avoir sur un éventuel sentiment d'italianité.

Comme témoigné par les enseignantes que j'ai eu l'opportunité d'interviewer, ces idées d'échange et de créer des ponts entre le contenu des cours, la culture et l'expérience familiale, naissent aussi sur la base d'un grand intérêt manifesté par les enfants.

«Ti chiedono tante cose, ... per esempio nella scorsa lezione, "maestra, ma la Ferrari è una macchina italiana?", "sì", "e perché si chiama Ferrari?". Quindi stiamo anche analizzando la storia di Enzo Ferrari, perché ... di come

è nata la Ferrari, ecco. Quindi cioè vedi, anche attraverso le loro domande scoprono, ti incitano a fare sempre di più». (Enseignante 4).

«(Parle d'une activité sur les vacances). E quello è piaciuto tanto, perché comunque rivedono quello che è l'Italia, rivedono dove sono andati, il loro viaggio, si riconoscono in quello che magari abbiamo fatto e questo li aiuta molto». (Enseignante 2).

Les cours LCO mettent donc à disposition des enfants un espace où ces éléments culturels sont non seulement traités, mais approfondis selon l'expérience et l'intérêt de chacun et chacune. Cet échange en classe se traduit également dans un échange à la maison, qui mène à la création de ces ponts que j'ai mentionnés à plusieurs reprises.

«Perché poi diventando più grandi sono loro che vengono a chiederci. “Ma perché sei qua?”, “Ma perché la nonna viene solo a Natale poi ritorna da lei?”, “Ma perché, ma perché, ma perché?”. “Ecco ti spiego!”». (Parent 2).

Un élément qui ressort de ces constats et qui est à mon avis très intéressant est le fait que l'intérêt envers cette culture n'est pas seulement une question de volonté des parents, mais aussi de la curiosité spontanée des enfants. Ils manifestent donc leur volonté d'en savoir plus, les parents répondent avec ce qu'ils savent, et les cours offrent un soutien et une stimulation à cet échange.

En même temps, un autre élément autour de la thématique de la transmission de l'héritage culturel émerge des entretiens :

«Perché per loro mandare i corsi figli ai corsi di lingua e cultura italiane è proprio di scoprire le radici, come ti dicevo prima, essere legati proprio all'Italia, all'italianità». (Enseignante 1).

Le mot «italianité» a été utilisé par plusieurs parents et enseignantes et se réfère à un « sentiment d'appartenance » (PROTTI 2016 : 163) ou, comme dit par *Parent 4*, « un legame di cuore ». Cette italianité est par conséquent, comme la culture, une notion très subjective et difficile à définir, mais qui peut se manifester de manière très simple.

«Perché gran parte di loro si sentono italiani e lo vedi, lo vedi anche nelle piccole cose: la maglietta dell'Italia, l'astuccio, lo zaino, l'adesivo e insomma, lo vedi anche in queste piccole cose». (Enseignante 4).

Autour de cette thématique, trois éléments ressortent que je trouve intéressants à souligner. Avant tout, même si tous les parents parlent de l'importance de « se sentir italien », les enseignantes mettent en avant le fait que, à leur avis, pas tous les enfants qui fréquentent les cours montrent ce sentiment d'italianité. Cette affirmation m'amène à réfléchir à nouveau à la composition de mon échantillon, et au fait qu'il ne prend probablement pas en compte la perspective de ce groupe de personnes. Cela pourrait faire l'objet de futurs approfondissements de cette recherche. Deuxièmement, je peux constater des opinions différentes en ce qui concerne le rôle que les cours de langue et culture peuvent avoir dans le développement de cette italianité, comme les deux citations suivantes montrent :

«E per quello che pure lì la scuola, forse, da questa identità, e tutto d'un tratto si è reso conto, andando alle lezioni scuola italiana, si è reso conto che era italiano. Perché faceva parte di un gruppo, di una comunità che era italiana e che sarà sempre italiana. Dunque ha riguadagnato grazie alla scuola italiana un po' questa italianità». (Parent 1).

«Però non è lì (nei corsi LCO) proprio che impari a veramente parlare l'italiano, nel senso ... si parli, impari l'italiano, ma non impari l'italianità, in un certo senso, sei italiano nel tuo nido, nella tua famiglia italiana». (Parent 5).

Ce qui est intéressant ici est que le premier parent, qui affirme que les cours LCO sont un endroit où les enfants peuvent développer encore plus le sentiment d'italianité, est un parent en couple mixte, qui affirmait que chez soi la langue parlée majoritairement est le français. Au contraire, le deuxième parent est dans un couple homoglotte, et constitue la seule famille de mon échantillon qui a imposé l'italien comme langue du quotidien familiale. Cela me permet donc de faire l'hypothèse que dans les familles où l'italien et les discours autour de l'Italie sont moins présents, les cours peuvent être un véhicule de développement de ce sentiment d'italianité chez les enfants. Pour ceux qui sont au contraire plus exposés à cette « italianité » à la maison, les cours ont dans ce domaine un rôle plus secondaire, de renforcement.

Le troisième élément se lie à l'idée d'avoir une double appartenance, italienne et suisse, et surtout à la conviction que l'une n'exclut pas l'autre.

«E per quanto ci riguarda noi siamo Italo-ChauxDeFondsniens, questa è la nostra definizione, per mio marito ed io. Per le bambine vedremo come si

sentiranno, come si definiranno. Quello che so è che avrò potuto comunque tramandare qualcosa. Qual è la percentuale? Non ti so dire. Però qualcosa sì. E quello mi piace perché è un pezzo di noi, cioè sono semplicemente le nostre origini». (Parent 5).

Il y a donc, ici mais aussi chez tous les autres parents, une volonté de transmettre cette italianité qui se lie aux origines, à la famille et à l'héritage culturel, le tout en valorisant aussi sa propre identité suisse, de prendre « il bello di tutti e due » (Ancienne enseignante). Cela me renvoie au concept des « identités collectives » utilisé par Dorais (2004) que j'ai eu l'occasion d'expliciter brièvement dans les éclairages théoriques de ce mémoire. Ces derniers constats mettent bien en avant cette collectivité, en montrant comment différentes identités entrent en jeu dans la définition de l'individu. Approfondir cette question à l'avenir pourrait être une piste intéressante. Néanmoins, ce qui est important de préciser est que je n'ai pas vraiment eu l'occasion de constater cet aspect de la valorisation des deux identités au sein des cours LCO, qui semblent se focaliser uniquement sur la valorisation du « côté italien ».

Toujours en lien au rôle des cours LCO dans la transmission de l'italianité, un dernier aspect que je veux aborder est le rôle des enseignantes et de leur sentiment d'appartenance. En ayant toutes grandi en Italie, elles affirment garder avec elles une forte italianité qu'elles souhaitent laisser transparaître lors des leçons. Cependant, elles admettent aussi que leur impact n'est pas comparable à celui de la famille.

«Se il papà si sente italiano e riesce a trasmettere la sua italianità, ben venga, altrimenti io posso trasmettere la mia italianità e la mia esperienza. Ma non sarà mai la stessa cosa, un insegnante se lo metti a paragone con un genitore. (...) da parte dell'insegnante sicuramente c'è cercare il ... saper ascoltare e poi far trovare per ognuno di loro il proprio punto italiano, la propria italianità. Se si lavora così, entrambi famiglia e scuola, sì. Solo l'insegnante ..., posso fare poco». (Enseignante 4).

A nouveau émerge ici ce rôle des cours comme soutien et aide à la famille dans la transmission d'un des nombreux aspects qui tournent autour de la langue et culture italiennes, ainsi que de la nécessité de l'engagement de la part de la famille dans ce « projet de transmission ». Les cours LCO ne semblent en effet pas avoir le rôle explicite de transmettre l'italianité mais, à travers la promotion de l'héritage culturel italien, de stimuler la curiosité des enfants, en aidant les parents à créer des moments de partage autour de cela.

8.4.2.4 Conclusion intermédiaire

Ce qui est conçu comme « culture » ou plus généralement comme « héritage culturel » dépend très fortement de la perspective de chaque individu. On y retrouve des éléments liés à une vision plus culturaliste, d'autres plus personnels, et enfin d'autres liés au parcours migratoire de chaque famille. Les parents s'attendent à ce que les cours LCO traitent également de ces thématiques, en confiant à cet endroit un rôle de soutien à la transmission de cet héritage. Les enseignantes y répondent en stimulant la curiosité des élèves ainsi que la transmission familiale, avec de nombreuses activités qui favorisent la création de ces ponts entre enfants et famille. Cela permet aussi de « réveiller » un sentiment d'italianité, d'appartenance à la communauté italienne émigrée en Suisse. Ce dernier est censé trouver ses racines au sein du ménage, mais les cours LCO peuvent contribuer à son développement avec le contenu, les activités et la présence d'enseignantes qui affirment sentir encore beaucoup la présence de cette italianité en elles. En même temps, les parents mettent bien en avant la présence d'un sentiment d'appartenance à ce qu'ils considèrent être la culture suisse, qui caractérise leur vécu et celui de leurs enfants. Les deux héritages culturels, italiens et suisses, sont souvent vus de manière non exclusive mais complémentaire, et la valorisation des deux est considérée importante par mes interlocuteurs.trices. Les cours LCO ont donc le rôle de s'occuper de la valorisation du premier.

8.4.3 Communiquer avec la famille et « être à l'aise » en Italie

Une troisième motivation que j'ai pu identifier se base sur un aspect très pratique, c'est-à-dire développer la capacité de communiquer avec la partie de la famille qui habite en Italie (soit les membres qui ont décidé de rentrer après une migration, et ceux qui n'ont jamais quitté le pays). Ici de suite je vais analyser les éléments qui la composent.

8.4.3.1 Être capable de communiquer avec les grands-parents et la famille en Italie

La volonté que les enfants soient en mesure de communiquer avec les membres de la famille qui ne parlent pas français est souvent exprimée de manière explicite.

«Spesso i genitori ti dicono, io vorrei che lui parlasse italiano o capisse l'italiano, perché così puoi interagire con i nonni che vivono in Italia, per esempio, e si possono telefonare piuttosto che vedere». (Enseignante 2).

Cette nécessité est encore présente dans toutes les familles auxquelles je me suis intéressée, et est à mon avis reliée au fait que tous les parents ont affirmé aller au moins une fois par année en vacances en Italie. Ces vacances s'inscrivent, comme j'ai déjà eu occasion de citer, dans une longue tradition : le retour chez la famille dans la péninsule a caractérisé de manière importante le vécu de la deuxième génération (WESSENDORF 2010), et semble être une pratique qui se perpétue.

«Poi le vacanze le abbiamo sempre fatte in Italia. Sai com'è ... i genitori scappavano via per andare a vedere la famiglia che è rimasta lì. E adesso facciamo un po' la stessa cosa, perché la famiglia..., per fortuna io avevo i genitori qui in Svizzera, però rimangono zii ... adesso beh i nonni non ci sono più, però ci rimangono ancora zii, e quindi andiamo, quando possiamo andiamo in Italia». (Parent 3).

La présence de ces déplacements et de ces liens transnationaux rend donc nécessaire la capacité de communiquer en italien.

«Loro (les enfants) pensano e parlano francese. Però sanno benissimo l'italiano e lo ... vedo che quando andiamo in Italia, in ferie o se incontriamo qualcuno che non parla il francese, sanno benissimo avere una discussione con la persona, ...». (Parent 2).

«Era importante quando andiamo in Italia, che anche i figli capiscono quello che si racconta no? E che si possono pure esprimere. Dunque per me era importante che lo imparano e che lo capiscono». (Parent 4).

Si les parents expriment cette motivation, à travers les discours des enseignantes se pose la réflexion sur la manière dont cette relation n'est pas unidirectionnelle. Souvent, en effet, comme j'ai déjà eu l'occasion de constater, elles mettent en avant l'importance de l'engagement de la famille. De ce fait, « l'intensité des liens avec la famille élargie ainsi que la richesse des expériences transnationales » font partie des facteurs qui « influencent fortement les pratiques langagières des jeunes » (FIBBI et MATTHEY 2010 : 65). Si les cours LCO sont un soutien à l'apprentissage de l'italien et facilitent la communication avec la famille, entretenir simultanément une relation étroite avec la famille en Italie permet d'exercer la langue – surtout pour les enfants qui la pratiquent peu dans le quotidien – et de soutenir l'effort d'apprentissage effectué par les enseignantes lors des cours. Je trouve cette réflexion très intéressante,

notamment en optique future : une partie des grands-parents qui avaient initié le parcours migratoire ne sont plus là, et les contacts qui restent en Italie pour certaines familles se font seulement avec des oncles/tantes ou des cousins.ines. Si le degré de parentèle se réduit, et les contacts s'estompent, il va devenir intéressant d'observer l'impact sur la transmission de l'italien comme langue d'origine dans les prochaines années.

8.4.3.2 Se sentir à l'aise en Italie

Un aspect très intéressant ressorti des entretiens à propos du fait d'être capable de parler italien pendant les voyages en Italie, concerne le fait de « se sentir à l'aise ». Cette expression est souvent ressortie des conversations que j'ai eues et a tout de suite capturé mon attention.

«Se vai in vacanza, se vuole fare qualcosa, non è, non è uno straniero, voglio dire, ... capisce tutto, e quello che hanno imparato No, io penso che, sì, ha comunque un impatto [aller aux cours LCO], nel senso che loro si sentono più a loro agio quando vanno in Italia». (Parent 2).

La sensation « d'être à l'aise » semble aller de pair avec la sensation de « ne pas être un étranger ». Un lien étroit que j'ai pu trouver pour essayer de comprendre cette affirmation se trouve avec l'expérience personnelle de certains parents, qui relatent des situations où leur « double-identité » a engendré des ressentis particuliers.

«Sai quando andiamo giù siamo, anche i miei genitori, quando eravamo piccoli mi ricordo, ci chiamavano "gli svizzeri". Eh, non è che eravamo italiani, eh, quando andavamo giù in Italia». (Parent 1).

«Noi abbiamo questo problema di figli di emigrati che abbiamo come si dice qua in francese le "cul entre deux chaises". (...) Però si arrivi qui, non sei Svizzera, dunque tu qui sei italiana, però quando arrivavo in Italia non ero italiana, ero la Svizzera. Non sei mai di qua, non sei mai di là». (Parent 2).

Avoir vécu ce sentiment d'étrangéité, cette « identité flottante » (PROTTI 2016) peut donc expliquer pourquoi presque tous les parents ont utilisé cette expression en parlant de l'expérience souhaitée pour leurs enfants pendant les vacances en Italie. Aller aux cours de langue et culture italiennes et bien apprendre cette langue peut en effet permettre aux enfants non seulement de communiquer avec le reste de la famille, mais également de se sentir comme faisant partie de cette communauté qu'ils rencontrent.

8.4.3.3 Conclusion intermédiaire

Être en mesure de communiquer avec la famille, notamment lors des voyages en Italie, est un facteur qui joue un rôle clé dans le choix des parents d'inscrire les enfants aux cours LCO. L'importance de cela n'est pas liée seulement à une question de pouvoir parler ensemble, mais aussi au développement d'une sensation d'« être à l'aise » lors de ces moments. L'apprentissage de la langue italienne pendant les cours, notamment quand elle est moins parlée chez soi, est par conséquent reconnu comme favorisant le développement des compétences nécessaires pour réaliser ces buts.

8.4.4 Motivation : obtention de la certification

La quatrième et dernière motivation qui pousse les parents à inscrire leurs enfants au cours de langue et culture d'origine italienne que j'ai pu identifier se lie aussi à un aspect très pratique : l'obtention de la certification. Comme j'ai déjà eu l'occasion de préciser lors de la présentation des cours LCO à Neuchâtel (cf. 7.4 *Emplacement, horaires, quotas et examen*), à la fin du parcours, les élèves peuvent choisir de s'inscrire à un examen, qui leur permet d'obtenir une certification PLIDA ou CELI, toutes deux reconnues partout en Europe et dans le monde. Dans les prochains sous-chapitres, je vais donc m'intéresser aux différents aspects qui articulent cette motivation.

8.4.4.1 Attitude favorable envers le plurilinguisme

Avant tout, il y a un aspect fondamental que je trouve pertinent de mettre en avant pour comprendre d'où naît cette motivation. J'ai pu remarquer, pendant tous les entretiens, la présence d'une approche très favorable envers l'apprentissage de toutes les langues, non seulement de l'italien en tant que langue d'origine.

«Ma è importante sapere le lingue. Io parto dal principio che adesso, chi sa le lingue, anche se l'italiano non è forse considerato come l'inglese, sapere le lingue è sempre una cosa buona, è importante». (Parent 4).

Cette vision que les parents ont est très intéressante, surtout parce qu'elle est témoin d'un changement d'approche envers la diversité linguistique qui a caractérisé les dernières décennies. Notamment, « de décrié qu'il était jusqu'au début des années soixante, le bilinguisme est désormais crédité de stimuler le développement cognitif individuel et le

plurilinguisme devient le support de la cohésion sociale dans les entités politiques composites que sont devenues nos sociétés » (FIBBI et MATTHEY 2010 : 59). Ce changement de perspective est reconnu aller de pair avec une valorisation de la langue d'origine et des pratiques bilingues chez les communautés migrantes (MERLE, MATTHEY, BONSIGNORI, FIBBI 2010), et est aussi un principe à la base de la pédagogie interculturelle dont j'ai eu occasion de parler (cf. 4.1 *Pédagogie interculturelle*) et pour laquelle les cours LCO ont joué un rôle pionnier en Suisse.

Dans mon cas, cette attitude positive des parents envers le plurilinguisme, outre le contexte actuel et aussi le contexte plurilingue suisse, est certainement influencée par leur propre expérience. Ils.elles ont en effet parlé deux langues depuis leur naissance. Ce que je peux donc observer à ce stade est cette valorisation de l'apprentissage des langues, et de l'italien en particulier. De ce fait, beaucoup de parents soulignent que l'accès « facilité » et « naturel » à cette langue rendrait ainsi « dommage » de ne pas considérer son apprentissage.

«È solo una ricchezza in più, se ce l'hai perché non utilizzarla? Ma qualsiasi lingua, eh, ma ... a noi è capitato così, noi è l'italiano, ma qualsiasi lingua. Perché rifiutarti una ricchezza gratuita? Cioè gratuito, nel senso ... viene proprio perché che ce l'hai lì, ce l'hai a disposizione, fa parte della tua famiglia e della tua origine. Ce l'hai, se puoi parlare due lingue perché ti limiti?». (Parent 5).

Cette approche très favorable envers le plurilinguisme est donc un élément clé à garder en tête pour comprendre la suite de l'analyse. De plus, il est aussi intéressant de se rappeler que l'italien n'est pas offert comme cursus dans les écoles de la suisse romande qu'une fois atteint le niveau secondaire (MERCATOR 2020). Les cours LCO offrent donc la possibilité d'apprendre une langue supplémentaire et de valoriser ce bilinguisme, en remplissant dans ce sens un « vide » laissé par l'école obligatoire suisse.

8.4.4.2 Attitude favorable envers la certification et sa valorisation future

L'attitude favorable envers le plurilinguisme se traduit à mon avis ensuite concrètement dans une attitude favorable envers l'obtention de la certification que les cours LCO offrent à la fin du parcours.

«Per me era importante non solo perché sono lo stesso mezzi italiani, però c'è anche questo, questo vantaggio appunto della lingua che tu ce l'hai in tasca e questo ti aiuta per il resto della vita». (Parent 1).

On retrouve ici cette idée de fréquentation des cours LCO dans le cadre d'un « projet à long terme » (cf. 8.4 *Motivations qui poussent les parents à inscrire les enfants aux cours LCO*), élément qui caractérise le point de vue de tous les parents. La certification est donc un papier concret qui atteste un niveau de compétence de l'italien, et le fait de garder dans les mains ce papier est fondamental dans la société contemporaine et témoigne de l'effort nécessaire pour réussir dans ces cours.

«Oggi ... soprattutto oggi, mi sa che senza una carta, senza un documento, non fai più granché. Se vuoi un lavoro, se vuoi qualsiasi cosa, più ne hai più Siamo in un mondo così adesso, sono molto importante avere questi certificati, questi diplomi e ...». (Parent 2).

«Mais voilà, il y a une implication donc moi je trouve qu'elle est récompensée avec le fait qu'il y a un certificat, puis elle est valorisée». (Parent 6).

Les avantages futurs que posséder cette certification amènent, selon les parents, peuvent se regrouper sous deux catégories. Premièrement, il y a les avantages dans le monde du travail : mes interlocuteurs.trices soulignent, aussi sur la base d'expériences vécues par eux.elles-mêmes ou des proches, qu'avoir un papier qui atteste ses compétences en italien est un facteur qui joue un rôle important lors des entretiens d'embauche. A cet égard, j'ai trouvé très intéressant le constat fait par une enseignante sur la situation spécifique de Neuchâtel.

«Qua a Neuchâtel in particolare ci sono tante aziende eh, magari non italiane di per sé, ma che richiedono la conoscenza dell'italiano perché hanno rapporti con l'Italia e quindi significa avere lavoro sicuramente e avere più opportunità nella vita. Quindi questo è quello che dico sempre ai genitori, tenete presente che ci sono più opportunità lavorative, soprattutto qua nel Canton Neuchâtel, (...).» (Enseignante 2).

Cette affirmation me fait tout de suite penser à l'histoire du Canton de Neuchâtel et aux grandes vagues d'immigration italienne qu'il a connues, notamment avec la présence de l'industrie horlogère à La Chaux-de-Fonds, la chocolaterie Suchard à Serrières (RICCIARDI 2018) et toute une série d'autres grandes entreprises qui ont pris siège dans le canton. Le contexte de

l'époque semble avoir laissé des traces importantes dans l'économie d'aujourd'hui, et je peux donc faire l'hypothèse que cette attitude très favorable envers la certification peut aussi être dictée par la présence d'un contexte cantonal où l'italien est effectivement très valorisé comme compétence au moment de l'embauche.

Le deuxième avantage consiste dans un possible déménagement futur en Italie, non pas vu comme un retour comme c'était le cas pour la première génération, mais plutôt comme un simple déplacement pour fréquenter des universités, par exemple.

«Magari loro una volta grandi, magari volevano fare qualcosa che qui non c'è, insomma non c'è possibilità di fare e magari lo potranno fare in Italia. Con la carta della scuola italiana possono integrare un liceo, e l'università, o semplicemente fare le cose che vogliono in Italia». (Parent 2).

Pour résumer, ce que je peux conclure est que la possibilité offerte par les cours d'obtenir une certification est perçue de manière très positive par les parents, et répond à leurs attentes en termes de valorisation du bilinguisme italien-français qui caractérise les origines et le quotidien des enfants. Tout cela rentre dans le cadre d'un projet à long terme. A mon avis, les cours de langues et cultures peuvent être conçus comme une opportunité pour valoriser une compétence qui, comme explicité par les parents interviewés, fait déjà d'une certaine manière « partie de la famille », en la rendant « utilisable et exploitable » dans le futur, notamment dans le monde du travail.

8.4.4.2 Motivation principale ou secondaire ?

Sur la base de ces premières conclusions, je me suis demandé quel « impact » avait cette motivation par rapport à toutes les autres. Lors des entretiens, des opinions intéressantes à ce propos sont ressorties. Aucun des parents ne considèrent en effet l'obtention de la certification comme étant la « motivation principale » pour inscrire les enfants aux cours LCO. Cependant, elle a été citée comme motivation clé dans le cas où l'un des parents, notamment en couple mixte, avait des doutes à propos du choix d'inscrire les enfants aux cours.

«E a me è stato, è stato anche un argomento per far convincere mio marito, eh. Gli ho detto “guarda che alla fine ci sta qualcosa che rimane, eh”». (Parent 1).

Obtenir la certification représente dans ce cas une sorte d' « investissement économique » (PROTTI 2016 : 161). En même temps, parents et enseignantes soulignent comment elle peut être utilisée pour motiver les élèves dans les moments de découragement qui peuvent arriver durant le parcours.

«Che poi può essere meccanica e può essere anche sana eh, perché poi quando c'è magari un momento di demotivazione, dicono guarda "Hai fatto 5 anni, ti manca un anno, facciamo questa certificazione"». (Enseignante 3).

Cependant, comme je l'ai déjà mentionné auparavant, pour mes interlocuteurs.trices, l'obtention de ce certificat est considérée comme un facteur secondaire, comme « un élément très positif qui va avec » mais ne constitue pas un critère déterminant.

«Perché anche se non ci fosse stata,[mes fils] li avrei mandati lo stesso». (Parent 1);

«Diciamo quando li abbiamo iscritti alla scuola italiana, la certificazione non era importante». (Parents 4);

«Alors non, moi ça sera pas, ça sera pas la motivation du papier. C'est un plus si tu veux, mais c'est pas ... je le fais pas pour le papier». (Parent 6).

Sur la base de ces constats, je peux affirmer que, même si très valorisée, l'obtention de la certification n'est pas considérée par mes interlocuteurs.trices comme la motivation principale. La conclusion que je peux en tirer est que les dimensions identitaires et de lien à la culture d'origine et à la famille semblent revêtir un rôle plus fondamental dans le choix d'inscrire les enfants aux cours de langue et culture d'origine italienne à Neuchâtel. En même temps, la continuelle projection que font les parents sur l'utilité future des cours LCO me porte à supposer que les différentes motivations que j'ai identifiées peuvent changer d'importance au fil du temps, notamment lors de l'entrée au niveau secondaire. S'intéresser aux motivations qui poussent à continuer le parcours d'apprentissage de l'italien pourrait dans ce sens être un approfondissement de recherche intéressant.

8.4.4.3 Conclusion intermédiaire

La présence d'une attitude favorable envers le plurilinguisme, caractérisée par l'évolution de perspective qu'a connu la société contemporaine mais aussi par le vécu des parents,

détermine la présence d'une attitude positive envers la certification offerte par les cours LCO. En fournissant la possibilité d'obtenir cette attestation, les cours répondent au besoin des parents de valoriser dans le concret, et notamment dans le monde du travail, ce « patrimoine familial » qu'est la langue italienne. Cependant, bien qu'importante, l'obtention de cette certification est vue par mes interlocuteurs.trices comme un atout, si comparée par exemple au maintien de l'héritage culturel et familial.

8.5 Unicité des cours LCO italienne

Pour conclure mon analyse, j'aimerais analyser un dernier aspect qui résume efficacement tout ce qui a été dit autour des cours de langue et culture. Tous les parents interviewés sont en effet d'accord sur un aspect : si les cours LCO n'étaient pas en place, ils n'auraient pas inscrit les enfants à d'autres cours de langue italienne.

«Non, je ne suis pas sûre qu'on aurait ... est-ce qu'on aurait mis en place des cours ? Non je crois pas». (Parent 6).

«No, non penso che avrei pagato dei corsi e non penso neanche che a loro sarebbe piaciuto, perché in quei corsi non avrebbero avuto altri amici della stessa scuola, della stessa classe. Magari ci sono adulti, magari ... non c'è questo legame». (Parent 2).

Cette « unicité » attribuée à ces cours dépend de nombreux facteurs, tels que le contexte et l'ambiance qui les caractérisent qu'on peut lire dans la citation que j'ai reprise, mais aussi le coût très bas comparé aux autres offres, ainsi que la présence de cet aspect culturel et de valorisation de l'héritage personnel.

«Perché gli altri sono proprio a mio avviso corsi nozionistici: vai lì, fai tutta la parte grammaticale, sei lì per imparare a parlare correttamente l'italiano. Qui okay, oltre ad avere giustamente come obiettivo saper parlare e scrivere correttamente in italiano, c'è anche molto dell'aspetto culturale italiano. Sì, per me è proprio quella la differenza». (Enseignante 4).

Interrogés sur ce qu'ils auraient fait si les cours n'étaient pas en place, les parents affirment qu'ils auraient essayé tout simplement de mettre plus d'effort dans la transmission de langue et de la culture italiennes à la maison.

Les cours LCO représentent pour les parents une offre unique, qui n'est pas comparable aux autres cours de langue italienne offerts sur le territoire du canton. Ce constat m'amène à faire deux dernières réflexions. Premièrement, il corrobore la conclusion que je viens de faire dans le chapitre précédent, notamment à propos du rôle important de la valorisation de la transmission de l'héritage culturel comme motivation à inscrire les enfants aux cours. Les parents confirment cette idée en affirmant que d'autres cours de langue, où cet aspect culturel est beaucoup plus secondaire, ne sont pas considérés comme une alternative valide. Deuxièmement, la représentation de cette unicité me permet aussi de conclure sur le rôle clé que les cours LCO jouent dans la transmission de la langue et culture italiennes : ils sont pour les parents un soutien particulier, et répondent non pas aux attentes d'apprentissage d'une langue de n'importe quel individu, mais aux besoins spécifiques de la communauté d'origine italienne résidente à Neuchâtel qui les fréquente.

9. DISCUSSION DES RESULTATS

Les éléments qui sont ressortis de mon analyse sont nombreux. Pour cette raison, je trouve pertinent pour la bonne compréhension de ma recherche de les discuter, afin de saisir la façon dont tous ces éléments mis ensemble m'aident à répondre à mes questions de recherche. Je les reporte ci-après :

- *Quelles sont les logiques sous-jacentes qui poussent les parents G2 à inscrire les enfants aux cours LCO? Peut-on définir ces motivations?*
- *Comment les cours LCO répondent-ils à ces logiques? Comment s'articule la relation entre les cours LCO et les familles?*

Le premier aspect qui est ressorti de mon analyse est l'influence que deux facteurs ont sur les logiques que je voulais comprendre dans ce mémoire : le vécu des parents ainsi que les habitudes langagières au sein de la famille. Ces dernières s'auto-influencent à leur tour. Les parents de deuxième génération ont en effet connu une grande évolution tout au long de leur vie. Nés et ayant grandi dans un contexte où l'origine italienne était valorisée par la volonté de « retrouver l'Italie en Suisse » pour répondre aux besoins de la première génération, ils ont ensuite grandi hors de cette idée et ont développé une manière qu'ils définissent « différente » de valoriser leur héritage. Cette dernière est définie par un ancrage majeur dans la réalité territoriale suisse, dictée par le simple fait d'avoir habité dans la confédération toute leur vie,

une amélioration du niveau socio-économique dictée par un meilleur parcours de formation, ainsi que par une nouvelle conception de « proximité » qui est offerte par les nouvelles technologies et les médias. De cette nouvelle vision fait partie une approche très positive envers le plurilinguisme, ainsi que l'importance, en même temps relative et fondamentale, qui est accordée aux cours : pour autant que tous les parents les estiment fondamentaux, en cas de difficultés, il est évident que l'école suisse ait la priorité, à témoignage d'un changement de perspective.

En ce qui concerne les habitudes langagières, j'ai pu constater que l'italien occupe dans la majorité des familles que j'ai interviewées une place secondaire dans les échanges quotidiens. La présence majoritaire du français est due non seulement au fait que les enfants soient vite exposés à cette langue dès le début de leur scolarisation, mais aussi au fait que les parents considèrent souvent le français comme langue dans laquelle ils.elles aussi sont le plus à l'aise. A nouveau, leur vécu influence leurs pratiques actuelles, et par conséquent leurs motivations à inscrire les enfants aux cours LCO. De plus, j'ai pu conclure que le fait d'être un couple mixte ou homoglotte peut avoir un impact sur la langue utilisée mais n'est pas un facteur déterminant, et en même temps qu'avoir une origine italienne n'implique pas automatiquement l'usage de l'italien au quotidien. En conséquence, les grands-parents sont souvent considérés comme dépositaires de la connaissance. Pour cette même raison, les parents leur délèguent souvent certaines tâches de la transmission.

Le contexte actuel voit donc des familles de deuxième génération au sein desquelles l'italien n'occupe plus une place prépondérante dans les échanges langagiers, causant ainsi les enfants de 3^{ème} génération qui fréquentent les cours LCO à avoir des niveaux de compétence de la langue italienne très variés. Ces derniers se sont adaptés à ces évolutions, en répondant présent aux nouvelles attentes des parents contemporains. Une grande prise en compte et valorisation de l'hétérogénéité et une individualisation toujours majeure de l'enseignement, pour s'adapter aux différents niveaux présents en classe et répondre au mieux aux besoins spécifiques des élèves, sont mises en place. La relation qui s'instaure entre familles et cours est une relation de soutien et encouragement : à travers des activités qui demandent une interaction entre élève et parent, les enseignantes favorisent les échanges linguistiques en italien et aident à créer des ponts intergénérationnels.

Le second grand aspect qui est ressorti de mes données concerne les motivations qui poussent les parents à inscrire leurs enfants aux cours LCO. En gardant toujours en tête l'idée

que pour eux ce choix s'inscrit souvent dans une optique de « projet à long terme », j'ai su identifier quatre motivations principales : avoir la garantie d'un apprentissage spécifique et sûr, garder le lien avec l'héritage culturel et familial, se donner la faculté de communiquer avec la famille en Italie et obtenir une certification linguistique utilisable dans le monde du travail.

La place réduite de l'italien dans les échanges quotidiens est à la base de la première motivation. Dans ce cas, les cours offrent aux parents un espace clair et défini auquel déléguer en partie la transmission de la langue italienne, soutenus par des enseignant.e.s compétent.e.s et fiables. La quatrième motivation, l'obtention d'une certification reconnue au niveau européen, est en quelque sorte « l'étape successive ». Le niveau d'italien nécessaire à son obtention requiert en effet la fréquentation des cours, qui, à cette occasion, offrent la possibilité de « capitaliser » une compétence de base qui fait déjà partie de l'histoire familiale, en la rendant exploitable par exemple lors de la recherche d'un emploi.

Si pour cette dernière motivation le rôle des cours LCO peut être défini comme presque « exclusif », en ce qui concerne la motivation de la transmission de l'héritage culturel et familial le rapport entre famille et enseignantes se trouve plutôt être comme un « soutien ». Il y a en effet une transmission au sein du ménage, et les cours sont appelés à faire leur partie en traitant de la culture italienne sous différents aspects, à la fois plus « typiques » (et qui rentrent dans une logique plutôt culturaliste) et personnels, liés au vécu de l'élève et à l'histoire migratoire de sa famille. Non seulement au niveau culturel, mais ce type d'activités qui stimulent à nouveau la création de ponts entre enfants et parents, permettent aussi de soutenir le développement d'un sentiment d'italianité. Cette dernière va souvent de pair avec la présence d'un sentiment d'appartenance à la culture suisse dans une logique de complémentarité, la valorisation de laquelle semble rester une tâche de la famille et non des cours.

La troisième motivation – développer la capacité de parler avec la famille en Italie – se trouve au croisement de tous ces autres buts, en englobant l'aspect linguistique plutôt que culturel. L'apprentissage « grammatical » de la langue permet en effet de garder le lien avec son propre héritage familial, ainsi que se sentir à l'aise lors des nombreux voyages en Italie. Ce désir d'avoir une sensation d'appartenance lors des vacances dans la péninsule naît souvent du vécu des parents, qui ont parfois expérimenté lors de leur enfance un manque de reconnaissance de la double identité avec laquelle ils.elles se définissent. Les cours LCO, avec la transmission de compétences linguistiques et culturelles, aident et soutiennent les parents dans la réalisation de ce but.

Compte tenu de tous ces aspects, les cours semblent posséder une identité assez « unique », surtout par la présence de l'aspect lié à l'héritage culturel dans le programme des cours, ainsi que le fait qu'ils soient organisés pour les enfants et sont, d'une certaine manière, insérés dans l'école suisse. Les parents leur reconnaissent cette unicité, et je peux donc affirmer que la relation entre cours LCO et familles est très particulière, du moment où les cours semblent répondre aux besoins spécifiques de ces dernières.

En résumé, les logiques sous-jacentes des parents trouvent leur origine principalement dans les aspects liés à leur vécu, qui se traduisent fondamentalement dans l'usage qu'ils font actuellement de l'italien au sein des échanges familiaux quotidiens. Ces « conditions » qui caractérisent la majorité des parents de deuxième génération de nos jours dans le canton de Neuchâtel permettent de comprendre les logiques sous-jacentes qui les poussent à inscrire leurs enfants aux cours LCO, et quatre motivations peuvent à ce propos être identifiées. Les cours répondent de manière assez spécifique à ces logiques, principalement à travers la stimulation du dialogue et le choix d'activités qui favorisent les échanges entre enfants et parents, en essayant par ces moyens de faire face à la présence toujours plus réduite de l'italien au sein du ménage. La relation qui se met en place entre ces deux entités est donc principalement de soutien et encouragement à la transmission.

10. CONCLUSION

En arrivant à la fin de mon mémoire, je peux résumer en affirmant que les représentations des parents envers les cours de langue et culture italiennes sont dictées principalement par leur vécu, qui à la fois influence, ensemble avec d'autres facteurs plus secondaires, le degré de présence de la langue et de l'héritage culturel italien au sein de la quotidienneté du ménage. Cela aide à comprendre les motivations qui poussent les parents à inscrire les enfants aux cours LCO, à la fois d'ordre purement linguistique ou liés à la transmission de l'héritage culturel et familial. Les cours jouent ici un rôle de soutien à cette transmission, en gardant en même temps un statut particulier qui les rend « uniques » aux yeux des parents de la deuxième génération.

La grande curiosité qui a déclenché mon intérêt initial envers cette thématique se trouve très satisfaite par ces résultats, qui m'ont permis de trouver des réponses aux questions que je considérais pertinentes d'aborder. En même temps, les différents thèmes que j'ai touchés avec ce mémoire m'ont suggéré d'autres pistes de recherche qui pourraient mener des compléments importants à mon sujet de recherche.

Par exemple, après m'être intéressée aux motivations qui ont poussé les parents à inscrire les enfants aux cours LCO, je trouve pertinent de vouloir également comprendre quelles sont les raisons qui ont poussé d'autres familles à décider de ne pas inscrire leur enfant. Une recherche de ce type pourrait permettre, outre de saisir une perspective plus complète sur le rôle des cours, de définir des éventuels points faibles de la relation entre familles d'origine italienne et cours de langue et culture, qui plus difficilement apparaissent dans des entretiens avec des parents qui se disent heureux du choix effectué.

Une autre grande piste d'ouverture est à mon avis représentée par la prise en considération d'un échantillon différent. Lors de la présentation du profil des élèves (cf. 7.5 *Accès et profil des élèves*) j'ai en effet eu l'occasion de montrer la diversité qui caractérise les usagers.ères de ces cours. Pour ce mémoire, j'ai décidé de me concentrer sur les parents des enfants qui composent la majorité, c'est-à-dire les enfants de troisième génération. Cependant, je trouve que saisir les logiques et les représentations d'autres profils pourrait amener à des considérations intéressantes. De ce fait, l'ouverture majeure dans ce domaine que connaissent les cours LCO rend très pertinente l'analyse de toutes ces différentes perspectives, notamment dans une optique future.

Pour conclure, la relation entre les cours de langue et culture et les familles qui les fréquentent a dévoilé à mes yeux toute sa complexité. Les thématiques auxquelles j'ai touché sont par conséquent multiples. Or, l'histoire passée et actuelle de la migration italienne en Suisse l'est tout autant. Outre réaffirmer l'étroite relation entre ces deux thèmes, ce mémoire m'a permis de comprendre les logiques qui entourent les cours de langue et culture d'origine italienne à Neuchâtel dans un contexte contemporain, et de voir comment ce service a su s'adapter aux nouveaux besoins de la communauté qui l'a fondé.

11. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

Bibliographie

Akkari, Abdeljalil, 2009. « *Introduction aux approches interculturelles en éducation* ». Carnets des sciences de l'éducation : Université de Genève. 124 pp.

Allemann-Ghionda, Cristina, 1996. « L'éducazione interculturelle in Francia, Germania e Svizzera. Paradigmi e strategie in mutamento ». In « *Docenti e formazione interculturale* ». Il Segnalibro : Torino. 370 pp.

Allemann-Ghionda, Cristina, 2008. « L'éducation interculturelle dans les écoles ». In « *Département thématique B. Politiques structurelles et de la cohésion* ». Parlement Européen : Bruxelles. 80 pp.

Allemann-Ghionda, Cristina ; Lusso-Cesari, Vittoria, 1988. « *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse : causes, mesures en cours d'application, perspectives* ». Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation : Aarau. 82pp.

Barcella, Paolo, 2012. « *Venuti qui per cercare lavoro. Gli emigrati italiani nella Svizzera del secondo dopoguerra* ». Fondazione Pellegrini Canevascini : Bellinzona. 344 pp.

Bolognari, Velleda, 1996. « Multietnicità e diversità nei programmi scolastici ». In « *Docenti e formazione interculturale* ». Il Segnalibro : Torino. 370 pp.

Bolzmann, Claudio; Fibbi, Rosita; Vial, Marie, 2003. « Que sont-ils devenus? Le processus d'insertion des adultes issus de la migration ». In **Wicker, Hans-Rudolf ; Fibbi, Rosita ; Haug, Werner**. « *Les migrations et la Suisse* ». Editions Seismo : Zurich. 566 pp.

Bonifazi, Corrado, 2013. « *L'Italia delle migrazioni* ». Il Mulino : Bologna. 299 pp.

Dasen, Pierre, 2002. « Approches interculturelles : acquis et controverses ». In Dasens, Pierre ; Perregaux, Christiane. « *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?* ». De Boek Supérieur : Bruxelles. 308 pp.

Dorais, Louis-Jacques, 2004. « La construction de l'identité ». In Deshaies, Denise ; Vincent, Diane. « *Discours et constructions identitaires* ». Les Presses de l'Université Laval : Canada. 228 pp.

Fibbi, Rosita, 1985. « Les associations italiennes en Suisse, en phase de transition ». *Revue européenne des migrations internationales* 1(1). 37-47.

Fibbi, Rosita, 2012. « Transmission de(s) langue(s) et des identités dans les familles migrantes sur trois générations ». *Relations intergénérationnelles, enjeux démographiques* Actes du XVIème colloque de l'AIDELF. 1-7.

Fibbi, Rosita ; Matthey, Marinette, 2010. « Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse. Relations familiales et pratiques langagières ». *Langues et migrations* 1288. 58-69.

Garufi, Francesco, 2015. « *L'emploi du temps : l'industrie horlogère suisse et l'immigration (1930-1980)* ». Éditions Antipodes : Lausanne. 341 pp.

Glaser, Barney ; Strauss, Anselm, 2010. « *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* ». Armand Colin : France. 409 pp.

Guillemette, François, 2006. « L'approche de la grounded theory ; pour innover ? ». *Recherches qualitatives* 26(1). 32-50.

Kvale, Steinar, 1996. « *InterViews : an introduction to qualitative research interviewing* ». Sage : Thousand Oaks, California. 326 pp.

Mahnig, Hans ; Piguet, Etienne, 2003. « La politique suisse d'immigration de 1948 à 1998 : évolution et effets ». In **Wicker, Hans-Rudolf ; Fibbi, Rosita ; Haug, Werner**, « *Les migrations et la Suisse* ». Seismo : Zurich. 566 pp.

MERCATOR European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2020. « Italiano : L'italiano nel Sistema educativo svizzero ». *Regional Dossiers Series*. Fryske Akademy : Pays-Bas. 62p.

Merle, Maud ; Matthey, Marinette ; Bonsignori, Cristina ; Fibbi, Rosita, 2010. « De la langue d'origine à la langue héritée : le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève ». *Revue Tranel* 52. 9-28.

Oesch-Serra, Cecilia ; Mapelli, Aldo ; Montavon, Isabelle, 1981. « Enquête préalable à l'étude de l'intégration linguistique dans le canton de Neuchâtel ». *Revue Tranel* 2. 91-110.

Paillé, Pierre, 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique* 23. 147-181.

Piguet, Etienne, 1999. « Quelques éclairages sur les jeunes issus de l’immigration en Suisse ». *Migrations Société* 1162. 77-86.

Piguet, Etienne, 2009. « *L’immigration en Suisse. Soixante ans d’entrouverture* ». Collection Le savoir suisse : Lausanne. 147 pp.

Protti, Tiziana, 2016. « Stratégies d’enracinement dans le pays « d’immigration » et de ré-enracinement dans le pays « d’origine » de familles italiennes de suisse romande ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 9. 151-175.

Pugliese, Enrico, 2018. « *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana* ». Il Mulino : Bologna. 154 pp.

Ricciardi, Toni, 2011. « La svizzera voleva braccia ma arrivarono uomini ». In « *Fondazione Migrantes. Rapporto Italiani nel mondo 2011* ». Idos : Roma.

Ricciardi, Toni, 2018. « *Breve storia dell’emigrazione italiana in Svizzera. Dall’esodo di massa alle nuove mobilità* ». Donzelli editore : Roma. 246 pp.

Sirna, Concetta, 1996. « L’esperienza interculturale nei percorsi formativi ». In « *Docenti e formazione interculturale* ». Il Segnalibro : Torino. 370 pp.

Wessendorf, Susanne, 2010. « Local attachments and transnational everyday lives: second-generation Italians in Switzerland ». *Global Networks* 10(3). 365-382.

Witzel, Andreas; Reiter, Hervig, 2010. « *The problem centered interview* ». Thousand Oaks : Sage Publications. 216 pp.

Bases légales

Canton de Neuchâtel. « Arrêté relatif aux cours de langue et de culture d’origine (LCO) dans la scolarité obligatoire. », état au 25 mai 2021.

Confédération Suisse. « Accord entre la Suisse et l’Italie relatif à l’émigration des travailleurs italiens en Suisse. », état au 22 avril 1965.

Repubblica italiana. « Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64. », état au 13 avril 2017.

Repubblica italiana. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. « Circolare n. 3. Corsi di lingua e cultura italiana e altre iniziative scolastiche all’estero a cura degli enti gestori/promotori », état au 31 juillet 2020.

Sitographie

CDIP, 2021. [En ligne]. https://edudoc.ch/record/212315/files/110_111.pdf. Dernière consultation : 13.06.2022.

CIPE. Comitato Italiano per la Promozione Educativa. [En ligne]. <https://www.cipe-ne.ch>. Dernière consultation : 02.06.2022.

Ne.ch. République et Canton de Neuchâtel – Cours de langue et culture d’origine (LCO). [En ligne]. [https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/Langue-et-de-culture-d’origine-\(LCO\).aspx](https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/Langue-et-de-culture-d’origine-(LCO).aspx). Dernière consultation : 02.06.2022.

Office Fédérale de la Statistique. Population de nationalité étrangère. [En ligne]. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/nationalite-etrangere.html>. Dernière consultation : 02.08.2022.

12. ANNEXES

ANNEXE 1 – Présentation des interlocuteurs.trices

Interlocuteur.trice	Langue de l'entretien	Durée de l'entretien	Description
Parent 1	Italien	1h30min	Née à Neuchâtel, a fréquenté les cours LCO, son mari n'est pas d'origine italienne. Elle a obtenu une maturité fédérale commerciale et est maintenant assistante de direction chez une entreprise.
Parent 2	Italien	1h30min	Née à Neuchâtel, a fréquenté les cours LCO, son mari est d'origine italienne. Elle a obtenu un CFC et travaille comme secrétaire comptable.
Parent 3	Italien	45min	Née à Neuchâtel, a fréquenté les cours LCO, son mari est d'origine italienne. Elle a obtenu un CFC et possède un petit commerce indépendant.
Parents 4	Italien	1h00	Lui : Né à Neuchâtel, a fréquenté les cours LCO. Il a obtenu un CFC et travaille chez une entreprise. Elle, sa femme : n'est pas d'origine italienne.
Parent 5	Italien	1h10min	Née à La Chaux-de-Fonds, a fréquenté les cours LCO, son mari est d'origine italienne. Elle a obtenu un Master en économie et est chef de secteur près d'un office fédéral.
Parent 6	Français	50min	N'est pas d'origine italienne. Son mari est arrivé en Suisse allemande à l'âge de 2 ans, n'a pas fréquenté les cours LCO. Il a un diplôme HEP et est directeur d'entreprise.
Enseignante 1	Italien	1h15min	Formation en Italie comme enseignante, arrivée en Suisse pour raisons

			personnelles, enseigne aux cours LCO depuis 1998.
Enseignante 2	Italien	1h30min	Formation en Italie comme enseignante, arrivée en Suisse pour raisons personnelles, enseigne aux cours LCO depuis environ 5 ans.
Enseignante 3	Italien	2h15min	Formation en Italie comme enseignante, arrivée en Suisse pour raisons personnelles, enseigne aux cours LCO depuis environ 7 ans.
Enseignante 4	Italien	1h45min	Formation en Italie comme enseignante, arrivée en Suisse pour raisons personnelles, enseigne aux cours LCO depuis environ 13 ans.
Ancienne enseignante	Italien	1h45min	Formation en Italie comme enseignante, arrivée en Suisse pour raisons personnelles, a terminé d'enseigner aux cours LCO en 2010.
Dirigeante scolaire	Italien	1h00	Formation en Italie comme enseignante, a enseigné aux cours LCO en Allemagne, depuis 2018 est dirigeante scolaire.

ANNEXE 2 – Exemple d’une grille d’entretien (9^{ème} entretien – Parent 5)

Domande guida per approfondimenti dopo domanda iniziale generale

PERCORSO PERSONALE – qual è stato il tuo percorso personale? Informazioni?

- Sei nata in Svizzera o sei arrivata qui?
- Quanti figli hai? Quanti vanno/sono andati alla scuola italiana? In che classe sono?
- Tuo marito/compagno parla italiano?

TRANSMISSIONE DELL’ITALIANO IN FAMIGLIA

- Chi parla italiano in famiglia?
- Chi parla italiano con tuo figlio/a? Più figli ... che lingua parlano italiano tra di loro?
- Si parla anche francese a casa?
- Come definiresti il suo livello di italiano? Definiresti tuo figlio/a come bilingue?
- Ci sono ambiti in cui utilizzi il francese con lui e altri in cui utilizzi l’italiano?

- Cosa rappresenta per te l’italiano/la lingua italiana? (E quella francese?)
- E quanto ti fa piacere sentire i tuoi figli parlare italiano? Come ti fa sentire?

LA TUA ESPERIENZA ALLA SCUOLA ITALIANA

- Che ricordi hai di quella esperienza?
- Cosa facevi in classe/che argomenti?
- Cosa ti piaceva di più e cosa di meno?
- Come pensi sia cambiata da quando l’hai frequentata tu ad oggi?
- Aveva anche un valore associativo? Se sì come?

DECISIONE DI MANDARE FIGLI ALLA SCUOLA ITALIANA

- Come sei venuta a conoscenza dell’opportunità attuale di frequentare scuola italiana?

- Come è nata questa decisione?
- Era una cosa scontata? Se sì, perché?
- Quali sono state le motivazioni principali? Sono cambiate nel tempo? (Nuove motivazioni con il passare del tempo?)
- È stata una decisione condivisa con marito/compagno?
- Quanto è importante per te che tuo figlio/a frequenti la scuola italiana?

- Quanto è importante per te che tuo figlio/a parli italiano? E in generale che parli più lingue?

- E tuo figlio/a era d’accordo di andare ai corsi LCO?

SCUOLA NEL CONCRETO

Orario

- Tuo figlio/a segue i corsi LCO inseriti nell’orario scolastico o fuori? Cosa ne pensi?
- Il fatto di essere fuori o dentro ha avuto un’impatto nella decisione?
- Ha dovuto saltare lezioni importanti?

Prezzo

- Cosa ne pensi del fatto che ci sia una quota richiesta?
- Se non ci fosse cambierebbe qualcosa secondo te?

Luogo

- Dove segue la scuola italiana tuo figlio/a?
- Quanto è importante per te che ci siano vari corsi sparsi nelle varie zone del cantone? Che siano facilmente accessibili?

TEMATICHE TRATTATE A SCUOLA

- Quando hai iscritto tuo figlio/figlia ... cosa ti aspettavi che avrebbe visto/trattato ai corsi?
- Quanto è importante per te che si tratta anche la parte legata alla “cultura”?
- Come definiresti tu questa “cultura d’origine”?
- Tra imparare la lingua e conoscere la cultura ... c’è una delle due che secondo te, nei corsi LCO, è più importante?

- La scuola organizza anche progetti culturali? Feste? Se sì, cosa ne pensi?

- Come si rapporta tuo figlio/a a questo apprendimento della cultura? Gli interessa? Ne parla a casa?
- In generale, si parla a casa di quello che fa alla scuola?

RUOLO DEI NONNI

- Tuo figlio/a parla italiano con i nonni?
 - o Se sì ... è una cosa spontanea o gli è stato attribuito il ruolo?
- Parla anche francese con loro?
- Che ruolo hanno secondo te nella trasmissione dell’italiano a tuo figlio/a?
- Sono stati consultati nella scelta di mandarlo alla scuola italiana?
- Ci tengono che frequenti i corsi LCO?

- Contatto/influenza anche della famiglia in Italia?

UTILITÀ PRATICHE DEI CORSI LINGUA E CULTURA

- Come pensi che tuo figlio/a potrà utilizzare le conoscenze apprese alla scuola italiana? Ci sono contesti nel quale deve parlare italiano?
- Cosa ne pensi della possibilità di fare una certificazione?
- La possibilità di avere un certificato come ha influito nella scelta di mandarlo/a ai corsi LCO?

- Ci sono degli aspetti della lingua o cultura italiana che pensi possano essere trasmessi solo ai corsi LCO e non a casa?
- Pensi che i corsi LCO possano rappresentare un sostegno nella trasmissione della lingua a tuo figlio/a? Un complemento?
- Hai mai avuto paura di non trasmettere un italiano sufficiente corretto a tuo figlio/a?
- Pensi che i tuoi figli avrebbero raggiunto lo stesso livello di italiano anche senza la scuola italiana?
- Influenza dell’aver un partner che parla una lingua diversa?

IDENTITÀ

- Pensi che frequentare i corsi LCO abbia un’influenza sul legame che tuo figlio/a ha con l’Italia?

ALTERNATIVE

- Cosa pensi avresti fatto se non ci fosse stata la scuola italiana?
- Pensi che altre tipologie di corsi di italiano siano un’alternativa? Perché?

RIASSUNTO

- Quanto pensi sia importante per tuo figlio/a seguire la scuola italiana?
- Cosa pensi possa portargli?
- Cosa pensi rappresenti per lui la lingua italiana?

ANNEXE 3 – Extrait de codage (9^{ème} entretien – Parent 5)

Hai parlato di italianità, per te cos'è questa italianità?

È l'essere proprio italiani, nell'anima, nel cuore, nei pensieri, nei valori, cioè ... forse valori è un po' estremo, però c'è questa cultura italiana, questo modo di essere latini di, Che comunque viene trasmessa anche dalla lingua, o dalle nostre origini, tutto però, cioè, ecco ... lega ancora di più alle tue origini, il fatto di parlare l'italiano in casa e di interessarsi a tutto, tutto quello che riguarda l'Italia, dal piatto che mangi a quello che leggi, a quello che guardi, eccetera, eccetera. Dunque, trasmettere non solo la lingua ma anche la cultura in sé. Viene dal fatto che quando ero piccola era così, anche perché c'è una differenza notevole, tra gli immigrati di prima generazione e i *secundos* come noi, perché, per esempio in casa io potevo parlare solo l'italiano all'epoca. Nel senso che siccome mia mamma è arrivata in Svizzera abbastanza tardi, dopo i trent'anni, ha imparato il francese dopo e comunque sia, per esprimersi, per esprimere i sentimenti, le emozioni, qualsiasi cosa, per esprimersi in casa si utilizzava l'italiano, perché era la lingua madre di tutti. Dunque io sono sempre cresciuta con questa conoscenza, nozione, abitudine e ti mantiene, ti crea i legami con le tue origini. Difatti, quello che ti viene fuori veramente dal profondo, ti viene in italiano. Questo è più semplice mantenerla quando sei una famiglia composta da due genitori di prima generazione, i figli che non solo imparano, parlano solo veramente l'italiano che è la cosa più semplice da fare, ma contemporaneamente imparano fuori di casa la lingua del paese, e dunque diventano subito bilingue o comunque facilmente. La situazione la noto un po' differente con le mie bambine, perché si siamo, sia mio marito che io, italiani di origine, parliamo italiano e così, però comunque le nostre bambine sanno benissimo che mastichiamo, se posso dire così, benissimo ambedue le lingue. E dunque inevitabilmente scivoli un po' sul fatto di mantenere costantemente l'italiano, e ci capita anche a noi, perché dopo più di quarant'anni in questa situazione, può anche capitarti che una parola ti viene più facilmente in francese che in italiano. Ma mi capita anche all'incontrario, a volte. Però, per dirti,

6-9 È l'essere proprio italiani, nell...	Definition culture	
	Signification italien	
6-10 lega ancora...	Culture chez-soi	
6-26...	On parlait italien chez soi	
6-13 per...	Signification italien	
6-14...	Signification italien	
6-15 Questo è più se...	Présence de deux parents it...	
6-19 perché si si...	Difficulté des parents à mai...	
6-17 dunque...	Langue parlée chez soi	
6-11 Viene dal fatto che quando ero picco...	Langue maternelle parents	
6-27 co...	On parlait italien chez soi	
6-16 La situazione la noto un po' ...	Présence de deux parents it...	
	Langue parlée chez soi	