

# Transmission d'une langue minoritaire: les pratiques langagières des jeunes de la troisième génération en Suisse

**Chantal WYSSMÜLLER & Rosita FIBBI**

Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, Université de Neuchâtel

This article deals with the transmission of migrants' language of origin, both as a repertory and an identity marker. The text is based on a study of grandchildren of immigrants of Italian and Spanish origin, the two groups whose settlement in Switzerland is old enough to have a grown-up third generation. It describes language usages of those potentially bilingual teenagers and the sense that such bilingual practices have in their urban environment. The study identifies also the factors influencing such practices, especially the investment of grandparents in the transmission.

## Introduction

L'intégration des migrants dans leur nouvelle société de résidence est un processus de longue haleine qui se déroule non pas au cours d'une vie mais plutôt dans la succession des générations. L'approche des questions linguistiques sur trois générations est cohérente avec cette temporalité longue des processus d'incorporation des populations immigrées.

A la lumière de ces considérations, notre équipe<sup>1</sup> a étudié la transmission de la langue d'origine des migrants, à la fois comme répertoire de communication et comme marqueur identitaire. Notre intérêt s'est porté sur les Italiens et Espagnols et leurs descendants car ce sont les deux seuls groupes d'immigrés stabilisés de longue date qui ont une troisième génération aujourd'hui en âge d'adolescence en Suisse. Ainsi nous sommes-nous penchées sur les stratégies de transmission linguistique développées par les enfants de migrants (deuxième génération, G2) et leurs parents (primo-migrants, G1) en direction de la troisième génération (G3) ainsi que les pratiques langagières des petits-enfants de migrants. La présence des grands-parents, leur implication dans la prise en charge des

---

<sup>1</sup> L'équipe de recherche comprenait également Marinette Matthey et Maud Merle du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal Grenoble 3. La recherche a bénéficié du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre du PNR 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse*.

petits-enfants ainsi que la fréquence non négligeable des modes de vie transfrontaliers de cette génération donnent aux compétences plurilingues une résonance affective et pratique susceptible d'influencer les objectifs des transmissions linguistiques ainsi que les dispositions des jeunes en la matière.

Partant de l'hypothèse que ces groupes immigrés de longue date sont aujourd'hui bien acceptés par la population suisse, que le statut des langues italienne et espagnole en Suisse et dans le monde est plutôt élevé, et que le bi/plurilinguisme est aujourd'hui valorisé et associé aux modes de vie transnationaux, nous postulons que parmi les jeunes de la troisième génération en Suisse, nous trouvons effectivement des pratiques bi- ou même plurilingues et des identités multiples. Ces pratiques relèvent d'un bilinguisme fonctionnel, basé sur des *compétences partielles*, permettant aux individus d'atteindre des objectifs communicationnels en contexte dans deux ou plusieurs langues.

Une des difficultés théoriques et pratiques dans notre étude a été de désigner les langues en présence. Dans les premiers travaux sur les aspects langagiers de la migration, ces langues sont désignées habituellement comme *langue d'origine* et *langue d'accueil* (Lüdi et Py, 2002). Cette dernière dénomination paraît inadéquate en référence à des personnes nées et ayant grandi en migration, comme c'est le cas pour les G2 et G3; nous parlerons dès lors de *langue locale*. Pour la dénomination de la langue des grands-parents, nous conservons le terme *langue d'origine* utilisé dans les travaux mentionnés ci-dessus, tout en sachant que cette expression recouvre un *continuum de variétés* allant d'un pôle dialectal à un pôle standard. La dénomination « langue d'origine » peut encore se justifier pour les enfants de migrants qui ont souvent appris et beaucoup pratiqué cette langue tout au moins dans leur jeunesse. Elle est en revanche moins évidente pour les petits-enfants car elle désigne la langue de leurs grands-parents; la notion de « langue héritée » paraît plus pertinente à leur égard. Repris de l'anglais *heritage language* (Kagan, 2007) ce terme désigne une (variété de) langue apprise dans l'entourage familial, généralement dans la socialisation primaire, qui est différent de la (variété de) langue locale. Une langue héritée est la langue associée au background culturel de la personne (Héran, 2004). Par souci de cohérence à l'intérieur d'un texte traitant de l'évolution intergénérationnelle de l'usage des langues, la langue des grands-parents est désignée comme langue d'origine et héritée (LOH).

Le présent article s'attache à décrire les pratiques linguistiques des petits-enfants de migrants et à identifier les facteurs qui contribuent à modeler les pratiques et les usages des langues. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les éléments réunis directement dans l'interaction avec les jeunes au

cours de l'entretien ainsi que sur les informations livrées par leurs parents et grands-parents<sup>2</sup>.

## 1. Connaissance de la langue d'origine héritée et usages des langues

Nos données confirment que la langue locale devient la langue dominante au plus tard au moment de la scolarisation des enfants, dans le sens que c'est la langue la mieux maîtrisée<sup>3</sup>. En même temps, une large majorité des jeunes interrogés ont été capables de mener un entretien de quelque 30-45 minutes dans la langue d'origine de leurs grands-parents, à savoir italien ou espagnol, et ce dans une situation d'interaction aussi peu naturelle qu'une interview avec une enquêtrice inconnue. Les autres ont répondu partiellement en langue locale tout en expliquant qu'ils comprennent assez bien la langue des grands-parents mais ne la parlent que « peu ». Trois jeunes seulement n'ont aucune connaissance de la LOH<sup>4</sup>.

Ces premiers éléments d'observation permettent les considérations suivantes:

- si la langue locale est manifestement la langue la mieux maîtrisée, on observe dans la très grande majorité des cas un bilinguisme fonctionnel dans les interactions de l'enquête.

---

<sup>2</sup> Les entretiens ont été menés avec un grand-parent, un parent et un petit-enfant de la même famille dans 32 familles de primo-migrants italiens et espagnols résidant à Bâle et à Genève, par des enquêtrices bilingues pour qui la LOH ne représentait pas la langue principale. Les 96 entretiens ont été transcrits; les textes ont été soumis à une analyse de contenu à l'aide du logiciel Maxqda. Le codage visait à cerner la biographie langagière des personnes interrogées, leurs apprentissages linguistiques, l'étendue de leurs pratiques bilingues, leur volonté de la transmission linguistique et les modalités de celle-ci notamment le rôle des grands-parents, la relation entre pratiques langagières et élaboration identitaire des petits-enfants de migrants se trouvant pour la plupart dans leur adolescence. L'analyse a été menée par des chercheuses bilingues; des extraits des entretiens ont été traduits (notamment de l'italien et de l'espagnol) pour les rendre accessibles à tous les membres de l'équipe.

<sup>3</sup> La question posée est reprise de celle du dernier Recensement 2000: « Quelle est la langue dans laquelle vous pensez et vous savez le mieux? » Il est intéressant de constater que si presque tous les jeunes interrogés disent mieux maîtriser la langue locale, un nombre considérable d'entre eux ajoutent qu'ils pensent tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, selon les situations dans lesquelles ils se trouvent.

<sup>4</sup> Le fait que les personnes interrogées connaissaient nos intérêts de recherche a sans doute influencé la disponibilité des personnes à répondre à nos sollicitations. En conséquence, certains jeunes G3 ont pu mettre en avant leurs connaissances en LOH voire les surestimer; d'autres en revanche ont pu vivre l'entretien comme un test où ils devaient prouver leurs compétences, une situation susceptible d'accentuer l'insécurité linguistique. De plus, les jeunes ont chacun une représentation de ce qui est la norme linguistique et se montrent plus ou moins exigeants quant au respect de cette norme: cela ne va pas sans influencer l'insécurité linguistique. Ceci étant, on ne peut exclure qu'une partie des 13 jeunes qui ont préféré mener l'entretien en langue locale auraient pu le faire également en LOH et en ont été empêchés par les exigences élevées quant au respect de cette norme.

- la majorité des jeunes interrogés se plaît à mettre à l'épreuve leurs compétences langagières soit directement en utilisant la LOH dans l'échange oral avec l'enquêtrice soit indirectement avec leurs affirmations quant aux compétences passives dans la LOH.

Qu'en est-il de l'usage quotidien des langues pour ces jeunes? Les informations sur les divers membres de la famille nous permettent d'identifier trois groupes qui se distinguent quant à l'usage déclaré de la LOH. Pour le premier groupe, la LOH est présente tant de la famille nucléaire que de la famille élargie, dès lors elle est pratiquée au quotidien. Ils peuvent se servir à l'occasion de cette langue aussi en dehors du cadre familial (avec les pairs, à l'école, au travail). Chez les jeunes du deuxième groupe, l'usage de la LOH dans la famille nucléaire est fortement réduit mais il demeure important dans les échanges avec la famille élargie, que ce soit en Suisse ou dans le pays d'origine. Ces jeunes ont également l'occasion de pratiquer la LOH avec leurs pairs, à l'école ou sur le lieu de travail. Les jeunes du troisième groupe ont quelques opportunités d'entendre la LOH mais celle-ci n'est plus d'usage régulier ni dans la famille nucléaire ni dans la famille élargie: leurs compétences en LOH sont au mieux passives voire se fondent largement sur les apprentissages formalisés dans le cadre scolaire.

Si une majorité des jeunes interrogés pratiquent de manière plutôt fluide la langue de leurs grands-parents, reste que ces compétences et l'intensité des usages varient de manière substantielle. Il convient donc de se pencher sur les facteurs qui déterminent cette variabilité.

## **2. Facteurs influençant les compétences et les usages de la langue d'origine-héritée**

Les usages des langues et les connaissances des G3 résultent de l'influence combinée d'une série de facteurs. Les facteurs qui renforcent la langue majoritaire, celle du contexte de vie, sont généralement très efficaces, de sorte que bien souvent la langue locale devient la langue plus importante déjà pour les secondes générations. Un contexte spécifique ainsi que des stratégies et des mesures adéquates peuvent cependant favoriser le maintien des langues des immigrés sur plusieurs générations et soutenir le développement d'un bilinguisme fonctionnel. Quels sont donc ces facteurs ayant favorisé la permanence de la LOH dans certaines des familles interrogées? Qu'est ce qui a poussé au contraire d'autres jeunes G3 à ne plus utiliser la LOH régulièrement?

### *2.1 Facteurs familiaux*

Les facteurs familiaux ont une importance primordiale dans l'acquisition et le développement de la LOH chez les petits-enfants de migrants. Le passage de la langue d'origine à celle du lieu dans le contexte migratoire est un processus très variable d'une famille à l'autre. Les décisions des

parents et des grands-parents quant à la transmission de la LOH sont déterminants autant que la qualité de la mise en œuvre de leur décision et, finalement, la perception qu'ils ont de leurs compétences en LOH (Stösslein, 2005: 175-179). Toutefois, nos entretiens le documentent amplement, les compétences et les usages langagiers des individus se modifient avec le temps, aussi bien chez les primo-migrants (dans notre étude, les grands-parents) que chez leurs enfants de la seconde génération. Pour ces derniers la langue locale est devenue progressivement la langue dominante; toutefois le degré de cette dominance varie non seulement d'un individu à l'autre mais il est tout le temps sujet à modifications. Finalement, les connaissances en LOH et les pratiques des jeunes dépendent du comportement langagier des parents et des grands-parents: elles sont des lors très hétérogènes.

Les caractéristiques du couple parental – composé d'un enfant de migrant et de son partenaire – sont tout à fait cruciales. Les combinaisons possibles sont multiples: les couples peuvent réunir deux individus monolingues partageant la même langue, ou des individus bi/ plurilingues ayant des langues en commun ou non, un individu monolingue et un bilingue, etc. Cette constellation parentale a un impact capital sur les pratiques langagières familiales et influence les stratégies familiales de transmission.

Nous observons en effet une très grande hétérogénéité de constellations linguistiques dans les couples parentaux des jeunes interrogés:

- Les deux parents ont grandi comme bilingues LOH- langue locale (couple G2-G2 homoglotte)
- Un parent est bilingue LOH-langue locale et l'autre est monolingue LOH (couple G2-G1)
- Un parent est bilingue (langue d'origine et langue locale) et l'autre est monolingue, ayant une autre langue d'origine (couple hétéroglotte LOH1-LOH2)
- Un parent est bilingue (langue d'origine et langue locale) et l'autre est monolingue, ayant la langue locale comme langue principale (couple hétéroglotte LOH- langue locale).

<i>Couple parental</i>			
	Italiens	Espagnols	IT+ESP
Homoglotte LOH	9	5	14
Hétéroglotte LOH1-LOH2	2	2	4
Hétéroglotte LOH- langue locale	9	5	14

*Tableau 1: Constellation linguistique parentale des jeunes interrogés*

Parmi les jeunes interrogés (Tableau 1), quatorze ont des parents partageant la même langue d'origine; bien souvent un de parents a grandi

en pays francophone ou germanophone et l'autre en pays italo- ou hispanophone. Quatorze autres ont des parents hétéroglottes, dont l'un parle la langue locale comme langue principale et le deuxième parle la langue d'origine de ses parents outre que la langue locale. Enfin, quatre jeunes ont des parents qui, outre que la langue locale, parlent deux différentes langues d'origine (LOH1-LOH2), de sorte que trois langues sont parlées dans ces familles.

La transmission de la LOH aux jeunes G3 dépend dans une large mesure de(s) langue(s) parlées dans la famille. Les jeunes dont les parents partagent l'usage de la même langue d'origine ainsi que de la langue locale utilisent assez souvent la LOH dans la vie quotidienne tant dans la famille nucléaire et, à plus forte raison, dans la famille élargie. La parenté et la vie transnationale qu'elle facilite favorisent indubitablement l'acquisition et l'usage de la LOH. Avoir un parent primo-migrant facilite également la pratique de cette langue: dans ces familles, la langue familiale est bien souvent la LOH. Telle est la constellation la plus fréquente pour les jeunes qui utilisent la LOH au quotidien, mais aussi pour les enfants de « Secondos » (Bolzman et al. 2003), qui ont grandi comme bilingues LOH-langue locale, qui utilisent souvent la LOH dans le cadre familial plus étroit ou en tous les cas dans la famille élargie.

Les jeunes dont les parents ne partagent pas la même LOH (3 couples italo-hispanophones et un couple italo-lusophone) partagent leur temps de pratique entre les deux LOH. Luca par exemple a l'occasion de pratiquer régulièrement l'italien, la LOH de la mère – et des grands-parents très présents dans sa vie quotidienne –, alors que la LOH du père et de ses grands-parents vivant au Portugal est manifestement d'usage moins fréquent. Pour Simona, issue d'un couple italo-hispanophone, en revanche c'est la langue du père qui est la plus pratiquée, grâce aux cours de langue et culture d'origine (LCO) et aux séjours fréquents en Espagne chez les grands-parents. En tout état de cause, parmi les jeunes interrogés dont les parents ont deux langues d'origine différentes, tous pratiquent au moins l'une d'entre elles. La probabilité d'un effacement de la LOH est plus élevée, lorsqu'elle est confrontée à la langue locale d'un parent monolingue.

Dans les couples hétéroglottes, lorsqu'un parent ne parle que la langue du lieu (ou ne parle pas très bien la LOH), il est bien difficile que la LOH devienne la langue de la famille. La langue locale prend alors le dessus, car elle est maîtrisée par tous et elle assure la communication avec le milieu extra-familial. Dans ces cas, la LOH reste au mieux en usage dans la famille élargie; ce qui rend inmanquablement plus difficile l'apprentissage de la LOH et son usage habituel. Dans ces cas, il est fréquent que les jeunes ne pratiquent pas la LOH, ou alors qu'ils aient des compétences passives ou encore qu'ils connaissent cette langue avant tout grâce à un apprentissage formalisé en contexte scolaire.

Les jeunes, dont les parents sont hétéroglottes LOH - langue locale, pratiquent la LOH dans le cadre de la famille élargie ou dans un contexte extrafamilial et la maîtrisent avec plus d'aisance. Dans ces cas, une relation étroite aux grands-parents est le facteur décisif, à condition que ces derniers soient motivés par la transmission. C'est bien le cas de la mère de Lea, qui affirme:

*« in più ho avuto la grande fortuna che i miei genitori parlassero / cioè che i nonni parlassero italiano e parlassero esclusivamente italiano con i ragazzi / cioè non iniziassero mai a fare un miscuglio di tedesco svizzero eccetera eccetera / ma fossero veramente / ognuno aveva la sua lingua e in quella nel bene o nel male<sup>5</sup> ».*

Et la grand-mère explique tout ce qu'elle entreprend pour créer un espace de résonance pour leurs compétences en LOH:

*« parlano correntemente se non correttamente l'italiano anche perché io mi son fatta carico di creare occasioni per cui questo avvenisse / non so adesso io dopodomani parto / vado in Friuli / prendo tutto un'ambaradan / lo porto al mare / e creo una specie di villaggio in riva al mare in cui ci sono tutti i nipoti (...) e questo è per me un viaggio in Italia / portarli a Venezia / cioè creargli lo spessore che c'è dietro una cosa perché se no / la lingua può interessare fino a un certo punto<sup>6</sup> ».*

Ainsi, la pratique de la LOH est influencée de manière considérable, outre que par la constellation parentale, par la qualité de la relation avec les grands-parents parlant la LOH et leur implication dans la transmission de la langue ainsi que par l'intensité des relations transnationales. Le rôle joué par les grands-parents apparaît clairement dans le Tableau 2: locuteurs compétents et légitimes de la langue d'origine, l'investissement actif des grands-parents dans la transmission de la langue est à même de faire la différence quant à la pratique du bilinguisme de leurs petits-enfants, qui en résulte plus assurée.

Couple parental		Grands-parents	
		Investissement dans la transmission de la LO fort	faible
homoglotte	G2 + G1	quotidienne	quotidienne
	G2 + G2	quotidienne	fréquente
hétéroglotte	LOH1 + LOH2	LOH1>LOH2	LOH1>LOH2
	LOH + langue locale	épisodique	passive au mieux

*Tableau 2: Pratique du bilinguisme selon la constellation parentale et l'investissement des grands-parents*

<sup>5</sup> En plus j'ai eu la chance inouïe que mes parents parlent/que les grands-parents parlent italien, exclusivement italien avec mes enfants/sans jamais mélanger avec le suisse-allemand/que chacun ait sa langue pour le meilleur et pour le pire (IB01\_G2, 56).

<sup>6</sup> Ils parlent l'italien couramment, même si pas correctement aussi parce que je me suis chargée de créer des occasions pour que cela soit possible/ par exemple après-demain je m'en vais dans le Frioul/ je prends tout le monde au bord de mer/ je crée une espèce de village au bord de la mer pour tous les petits-enfants (...). Les amener voir Venise, c'est cela pour moi un voyage en Italie/ créer un espace de résonance derrière les choses/ autrement la langue ne présente qu'un intérêt limité (IB01\_G1, 71).

La mère de Laura explique à ce propos:

*« et puis maintenant / maintenant c'est Laura qui a exprimé le désir de pratiquer son italien avec sa grand-mère / donc je ne sais pas exactement comment elles font et si elles le font régulièrement tous les mercredis (...) mais voilà il y a un désir / ça vient de Laura / elle a envie de s'améliorer / de parler italien avec sa grand-mère / alors elle m'a dit tu sais j'ai décidé avec nonna qu'on se parlait en italien / j'ai dit / ah bon / d'accord / il y a quelque chose là / en tout cas elle souhaite que ma mère lui parle (...) elle développe plutôt / une attirance / c'est sa différence à elle / c'est son petit plus<sup>7</sup> ».*

Certains des jeunes interrogés mentionnent l'importance des liens avec la parenté et les amis dans le pays d'origine des grands-parents maintenus grâce entre autres aux moyens de communication tels que les e-mails, les chats et les SMS. Inès et Laura, qui ne parlent guère la LOH en Suisse, « chattent » régulièrement avec leurs cousines et amies. La mère de Laura remarque:

*« elles communiquent par MSN et c'est Laura qui communique en italien / c'est pas la petite cousine qui communique en français / donc / comment elles font / j'en sais rien / mais apparemment ça marche<sup>8</sup> ».*

Nombreux sont en outre les jeunes qui mentionnent l'importance de leurs séjours au pays de leurs grands-parents, dont Pries (2008) a justement mis en relief la portée pratique et symbolique. Livio, par exemple, se réjouit de ses vacances en Italie qui lui permettent de rencontrer des amis italophones:

*« però là dopo ci sono tanti tanti amici / per quello mi piace andare là<sup>9</sup> ».*

Il est content de ses compétences en LOH qui lui permettent une bonne interaction avec eux:

*« così a Trieste almeno posso parlare anch'io<sup>10</sup> ».*

Les interactions entre les frères et sœurs jouent aussi un rôle important; en général l'acquisition de la LOH est plus aisée pour les aînés que pour les cadets qui, moins exposés à la LOH, font l'expérience d'une plus grande présence de la langue locale (Billiez et Merabti, 1990; Depau, 2003; Lecomte, 2001; Nodari et De Rosa, 2003; Pujol, 1991). Letizia, la cadette de quatre sœurs, se sent moins sûre qu'elles en italien, déteste son accent allemand en italien et, du coup, préfère ne pas parler du tout la LOH en famille.

---

<sup>7</sup> IG02\_G2, 38, 42

<sup>8</sup> IG02\_G2, 12

<sup>9</sup> *Mais là-bas [en Italie] il y a beaucoup, beaucoup d'amis, c'est pour ça que j'y vais volontiers (IB08\_G3, 25).*

<sup>10</sup> *Ainsi je peux moi aussi parler quand je suis à Trieste (IB08\_G3, 158).*



## 2.2 *Les pairs et les relations sociales extra-familiales*

Un autre élément toutefois pourrait expliquer pourquoi Letizia limite au maximum l'usage de la LOH: elle a l'âge auquel on prend ses distances avec la famille et on s'identifie davantage avec les pairs. Nos entretiens montrent clairement que les pratiques langagières d'une personne se modifient avec le temps et la phase de vie. Les jeunes qui ont grandi comme bilingues, avec l'âge, réduisent l'usage de la LOH ce qui ne manque pas d'influencer leurs connaissances de cette langue (Reich et Roth, 2002). L'entrée dans un groupe de pairs est une étape cruciale, qu'il s'agisse du jeu avec les enfants du voisinage, les copains chez la maman de jour ou encore plus tard la scolarisation. L'envie de l'enfant d'être « comme les autres » est décisive: elle peut conduire au refus d'utiliser la LOH – du moins dans certains cas – car cet usage le différencie de manière visible des autres enfants. La mère d'Alessia, par exemple, raconte:

*« lei ha iniziato l'asilo che non parlava per niente il tedesco / dopo due tre mesi c'è stato un cambiamento enorme / ha imparato subito il tedesco / e di lì parlava solo tedesco / anche con noi solo tedesco<sup>11</sup> ».*

La mère de Inès aussi parle de sa fille qui parlait bien espagnol mais avait à un certain moment refusé de le faire: maintenant cependant elle éprouvait à nouveau le désir de le parler<sup>12</sup>.

L'adolescence, vers les 11 ans, amène son lot de changements dans les usages des langues: cette phase se caractérise par un travail intensif sur soi dans le but de parvenir à la construction d'une identité personnelle (Tajfel, 1978). Les jeunes essaient divers rôles sociaux, se confrontent à normes et valeurs, considèrent possibles projets de vie et appartenances<sup>13</sup>. Le groupe de pairs acquiert une importance fondamentale dans la séparation du groupe primaire et la transition à la vie adulte: si, jusqu'à cet âge, les jeunes avaient intégré les représentations et les conceptions inculquées par les adultes, maintenant ils s'orientent davantage vers leurs pairs et affirment leur autonomie. En même temps cependant, ils veulent se singulariser par rapport à leurs pairs et deviennent ainsi plus conscients de leurs propres caractéristiques, notamment celles acquises en raison de leurs origines particulières. Le désir d'être « comme les autres » côtoie celui de se singulariser par rapport aux autres, voire de se voir reconnu comme individu. Dans les phases ou les situations où ce désir prédomine, les jeunes bilingues peuvent se servir de leurs connaissances de la LOH pour marquer leur individualité. Ainsi Lea parle volontiers un peu italien avec son

<sup>11</sup> *Quand elle est allée au jardin d'enfants elle ne parlait pas allemand. Mais deux ou trois mois après cela a changé radicalement, elle a appris l'allemand et depuis lors elle n'a plus parlé que l'allemand, même avec nous, les parents (IB10\_G2, 112).*

<sup>12</sup> EB03\_G2, 180

<sup>13</sup> Erikson (1970: 20) parle d'une « crise normative » à l'adolescence.

amie d'origine italienne en classe car elles s'amuse du fait que les autres ne peuvent les comprendre:

*« con lei parlo qualche volta italiano (...) in scuola perché gli altri bambini non capiscono<sup>14</sup> ».*

Et sa mère confirme qu'entretemps ses enfants, désormais adolescents, apprécient leur bilinguisme à sa juste valeur:

*« sì sicuramente adesso / ne sono diventati coscienti / fondamentalemente credo che siano contenti adesso in questa fase della vita sono contenti<sup>15</sup> ».*

Les usages des langues chez les jeunes interrogés sont en outre influencés par le milieu et la conjoncture historique. Contrairement à la situation qui prévalait lorsque leurs parents étaient à l'école, la présence d'élèves italiens et espagnols n'est plus massive. Certes, nombre de jeunes interrogés disent bien avoir des copains de classe bilingues ou plurilingues: à la question de savoir comment les camarades réagissent à son propre bilinguisme, Livio rétorque que

*« tutti parlano una lingua / un'altra lingua<sup>16</sup> ».*

Il s'agit le plus souvent non pas d'italien ou espagnol mais plutôt d'albanais, bosniaque, portugais ou turc, ou alors parfois anglais ou suédois. Carmen raconte:

*« Y / luego pues casi todos saben hablar su lengua / pues mis amigas que son árabes pues saben hablar / el árabe / y mi amiga turca también sabe hablar el turco / y mi amiga mis amigas que son albanesas pues / hablan su lengua también<sup>17</sup> ».*

Et Estella ajoute:

*« Sí tengo una amiga que habla francés inglés y sueco / y los otros hablan como francés italiano francés y portugués<sup>18</sup> ».*

Pour nombre de jeunes interrogés, le bilinguisme ou le plurilinguisme parmi leurs pairs est la norme et non pas l'exception: ils observent en outre que ce phénomène n'est pas l'apanage des jeunes « immigrés » mais que les « autochtones » aussi le pratiquent. Giuseppe, âgé de 17 ans, raconte:

<sup>14</sup> Avec elle [l'amie] je parle parfois italien (...) à l'école, de sorte que les autres ne nous comprennent pas (IB01\_G3, 45, 47).

<sup>15</sup> Certainement, aujourd'hui ils ont acquis la conscience de cela [la valeur du bilinguisme]; je crois qu'ils sont heureux de cela [d'être bilingues] dans cette phase de la vie (IB01\_G2, 119).

<sup>16</sup> Tous parlent une langue, une autre langue (IB08\_G3, 66).

<sup>17</sup> Donc presque tous savent parler leur langue. Mes amies arabes, par exemple, savent l'arabe. Mon amie turque aussi parle turc et mes amies albanaises également, elles parlent leur langue (EG03\_G3, 198).

<sup>18</sup> J'ai une amie qui parle français, anglais et suédois et les autres parlent français et italien, français et portugais (EG05\_G3, 182).

*« ci sono tante persone adesso qua in Svizzera che non parlano solo il tedesco / anche gli Svizzeri non parlano più solo il tedesco / sanno parlare il francese inglese / però ci sono gli altri che parlano tedesco e turco / tedesco spagnolo / tedesco portoghese conosco tanti / allora adesso i ragazzi della mia età la maggior parte sa parlare due lingue (...) beh / io so parlare l'italiano / gli altri sanno parlare un'altra lingua / c'è tanti amici che non sono svizzeri / cioè spagnoli o bosniaci e loro parlano anche un'altra lingua / allora non è che parliamo tanto delle lingue / noi parliamo il tedesco perché ci capiamo (...) però non si può durante la partita / durante l'allenamento parlare in un'altra lingua / solo tedesco così lo capiscono tutti<sup>19</sup> ».*

Mais, en fin de compte, Giuseppe observe que la langue de communication dans les groupes de pairs plurilingues est bel et bien la langue locale, (comme le soulignent notamment Extra et Yagmur (2004).

Tout se passe comme si la norme 'monolingue' qui a longtemps dominé, notamment dans les pays d'immigration, se fissurait en quelque sorte, non pas pour remettre en discussion la prédominance de la langue locale mais pour entrouvrir un espace pour un plurilinguisme légitime pour tous (le plurilinguisme a en effet toujours été admis pour les élites). C'est sans doute un effet produit conjointement par les migrations et la mondialisation, qui se répercute sur les jeunes d'origine immigrée aussi bien que sur les jeunes autochtones. Ainsi en commentant la demande de plus en plus large d'un enseignement bilingue on pouvait lire récemment dans le journal des opinions telles que « ce n'est pas normal de parler qu'une seule langue » ou encore « l'analphabète d'aujourd'hui est celui qui ne parle qu'une seule langue » (Le Temps, 15.11.2011).

D'un côté donc, le bilinguisme/plurilinguisme est aujourd'hui fortement valorisé, bien plus qu'à l'époque où les enfants des primo-migrants allaient à l'école; il est recherché par nombre de jeunes et perçu comme la norme dans le monde d'aujourd'hui: ceci a manifestement un impact positif sur les jeunes interrogés. Ils sont conscients du fait qu'ils disposent aisément de compétences recherchées par les autres au point d'être parfois enviés. Lea dit justement:

*« Mi piace che posso parlare in italiano e in tedesco / sono felice (...) tutti dicono che vogliono anche parlare italiano<sup>20</sup> ».*

<sup>19</sup> *Ici en Suisse il y a beaucoup de gens qui ne parlent pas que l'allemand: les Suisses aussi ne parlent plus seulement l'allemand, ils savent le français, l'anglais. En plus il y a les autres qui parlent allemand et turc, allemand et espagnol, allemand et portugais, j'en connais beaucoup. En fait aujourd'hui la plupart des jeunes de mon âge parlent aussi une autre langue: moi je parle italien, les autres une autre langue. J'ai beaucoup d'amis qui ne sont pas suisses, ils sont espagnols, bosniaques et ils parlent une autre langue. Toutefois c'est pas que nous parlons souvent d'autres langues, on parle allemand pour se comprendre (...) on ne peut parler une autre langue pendant les entraînements de foot, [on parle] l'allemand seulement, car ainsi tout le monde comprend (IB02\_G3, 87, 40, 32).*

<sup>20</sup> *J'aime bien que je sache parler italien et allemand, j'en suis heureuse (...) tous me disent qu'ils aimeraient parler italien aussi (IB01\_G3, 118, 60).*

Adriano, Lisa e Estella également mentionnent les commentaires positifs de leurs copains à propos de leur bilinguisme :

*« Alcuni sono pure un po' gelosi ché sanno parlare solo una lingua<sup>21</sup> ».*

De l'autre côté, toutefois les jeunes d'origine italienne et espagnole ne trouvent pas souvent l'occasion de pratiquer la LOH en dehors du cadre familial, donc avec leurs pairs ce qui assurerait le maintien de la fraîcheur de la langue. Leur situation est ainsi en contraste patent avec celle de leurs parents qui s'adonnaient en tant qu'enfants avec plaisir à des conversations ponctuées d'alternances codiques avec leurs amis, un goût prononcé qu'ils gardent encore aujourd'hui. Letizia raconte qu'elle parle italien seulement pendant les vacances en Italie :

*« Solo in Italia che ce la faccio [parlare italiano] / quando c'è i miei cugini<sup>22</sup> ».*

Dans la même veine, Lea affirme :

*« Ma in Svizzera non parlo quasi mai in italiano / se non con i genitori qualche volta / e con i nonni / e con gli amici non così tanto<sup>23</sup> ».*

Adriano, qui avec ses 21 ans est l'un des plus âgés des jeunes interrogés, explique à quel point les changements dans son milieu quotidien ont un impact sur son usage de la LOH. Le cercle de ses amis s'est « germanisé » significativement au cours des dernières années, de sorte qu'il ne parle plus tellement italien. En même temps grâce à son apprentissage dans un garage « italien » et à la présence de clients italiens il peut toujours faire usage de l'italien :

*« pure per me / non è che lo voglio perdere / però i miei amici adesso / quelli che sto sempre insieme / non sono italiani e allora così / però ho fatto pure / quando ho fatto la Lehr / un garage italiano no / poi ci sono un po' i clienti italiani e così poi / sempre ho potuto parlare italiano<sup>24</sup> ».*

### 2.3 L'influence de l'école: le discours institutionnel et les pratiques individuelles

Les usages des langues et les attitudes par rapport aux langues des grands-parents, voire par rapport au plurilinguisme, sont influencés par la position de l'école sur ces questions<sup>25</sup>. Il est vrai que les jeunes interrogés

<sup>21</sup> Certains m'envient même un peu, car ils ne parlent qu'une langue (IB03\_G3, 111).

<sup>22</sup> Je le fais [parler italien] seulement en Italie, avec mes cousins (IG08\_G3, 51).

<sup>23</sup> Mais en Suisse je ne parle presque jamais italien avec d'autres que mes parents ou mes grands-parents, mais avec les copains ce n'est pas fréquent (IB01\_G3, 134).

<sup>24</sup> Pour moi aussi... C'est pas que je veux le perdre [l'italien] mais mes amis maintenant, ceux avec lesquels je suis tout le temps, ne sont plus italiens et donc... Mais j'ai fait l'apprentissage dans un garage « italien » où viennent de temps en temps des clients italiens alors je peux parler l'italien un peu (IB03\_G3, 93).

<sup>25</sup> Il s'agit des messages produits par l'institution scolaire quant à la valeur de la diversité linguistique et du plurilinguisme, qui se concrétisent dans le soutien aux élèves plurilingues ou à la promotion du plurilinguisme dans l'offre scolaire.

n'ont guère fait état d'une attention particulière, d'un soutien de l'école pour leur plurilinguisme: parfois les enseignants ne sont même pas au courant de leurs connaissances linguistiques. Toutefois personne ne signale des attitudes négatives à ce propos dans le cadre de l'école.

Certains évoquent le fait que des enseignants valorisaient explicitement cet acquis. Il est cependant frappant de voir que la valorisation du bilinguisme par les enseignants n'est pas en réalité une valorisation de la LOH des petits-enfants de migrants, mais plutôt une marque d'appréciation pour le fait que cette langue est un support bienvenu dans l'apprentissage des langues étrangères importantes dans le cadre scolaire, le français et l'anglais. Les jeunes de l'agglomération bâloise sont bien conscients, notamment en raison des commentaires de leurs enseignants, de l'utilité de leurs compétences dans une langue latine car ils peuvent exploiter les parentés linguistiques. C'est bien ce que dit Giuseppe:

*« Le maestre di francese e d'inglese hanno detto sempre 'che buono che sai l'italiano' perché è molto vicino al francese allora è sicuramente un vantaggio<sup>26</sup> ».*

Ce constat est également celui de Fürstenau (2004) et de Gogolin (2008) qui ont étudié les jeunes portugais à Hambourg: tout se passe comme si la reconnaissance des compétences linguistiques des jeunes était soumise à la condition qu'ils fassent preuve de bons résultats dans les langues scolaires, telles le français ou l'anglais: « Une des conditions pour la valorisation du plurilinguisme découlant du cadre de vie des immigrés est manifestement le succès scolaire dans les « langues scolaires légitimes » (Gogolin, 2008: 6).

Une stimulation bienvenue pour le développement des connaissances de la LOH chez nombre des jeunes interrogés vient des cours de langue et culture d'origine (LCO) organisés par les consulats italien et espagnol. Les jeunes n'y vont pas toujours volontiers car ces cours ont lieu durant leur temps libre; toutefois cet enseignement offre l'opportunité régulière de faire usage et d'approfondir les compétences linguistiques notamment pour les jeunes qui ne parlent guère la LOH dans le cadre de la famille nucléaire. Les parents, qui pour la plupart ont suivi à contrecœur ces cours lorsqu'ils étaient enfants, sont convaincus de l'utilité de cette offre de formation même s'ils expriment parfois des doutes quant à la qualité de l'enseignement. Ainsi la mère de Gianni explique:

*« Anche che so che due ore sono poche / diciamo / non è che / però dico in quel poco sempre qualcosa in più imparano che solo di me del parlare<sup>27</sup> ».*

<sup>26</sup> Les enseignantes de français et d'anglais m'ont toujours dit « c'est super que tu saches l'italien », car c'est semblable au français, c'est assurément un avantage (IB02\_G3, 85).

<sup>27</sup> Je sais bien que deux heures de cours c'est peu... mais je me dis qu'ils apprennent néanmoins quelque chose dans ce temps, un peu plus que ce qu'ils peuvent apprendre de moi, sur le plan oral (IB07\_G2, 30).

Il apparaît clairement dans les entretiens que les conditions dans lesquelles ces cours LCO sont données varient sensiblement et en conséquence leur évaluation par les parents et les jeunes diffère. Alors que là où les cours sont intégrés dans l'horaire scolaire, les parents et les jeunes s'en montrent ravis, là où ce n'est pas le cas au contraire, les voix critiques se font entendre. Certains parents critiquent par ailleurs le fait que les cours ne tiennent pas compte correctement du niveau des enfants, spécialement de ceux qui grandissent dans des familles plurilingues. Ainsi la maman d'Alberto explique:

*« Alberto ha cominciato a andare / anche questi corsi di italiano che era / del consolato italiano / è stato quando era alla prima o seconda / mi sembra alla seconda elementare è andato / però purtroppo avevano un / come si dice / un livello troppo alto per lui / questi che danno i corsi non hanno ancora capito che sono bambini della seconda generazione / o della terza / no la terza / e che non possono pretendere che loro capiscono subito tutto // di sicuro se ci sono i genitori che tutti e due parlano l'italiano / allora qui i bambini lo sanno / ma ci sono molto bambini che allora il papà o la mamma / una dei due è svizzera l'altro italiano / allora questi bambini non / si dovrebbe cominciare a spiegarle / non so io / semplicemente / (...) lui è andato un po' e dopo non voleva più andare<sup>28</sup> ».*

C'est intéressant que les parents fassent usage de cette offre de formation en dépit de leurs souvenirs négatifs et de leurs critiques, car ils sont tout à fait conscients qu'elle représente l'une des rares occasions pour leurs enfants de mettre en pratique les compétences acquises et de les approfondir dans un apprentissage structuré. Ainsi ils apprécient très clairement ce soutien extra familial à la transmission informelle de la langue en famille. C'est le cas notamment pour les parents qui ont un usage non assuré de la LOH, ceux dont le conjoint ne partage pas la même langue d'origine: ce soutien vient alléger partiellement la charge que représente la transmission de la langue lorsqu'ils ne peuvent compter sur le support des grands-parents pour faire face à cette tâche.

Selon les jeunes interrogés, l'enseignement de l'italien et de l'espagnol dans l'école suisse correspond à un besoin ressenti par nombre de petits-enfants de migrants. C'est précisément le cas de ceux qui n'ont pas pu acquérir la langue des grands-parents dans le cadre familial et qui n'ont pas trouvé leur compte dans les cours LCO, comme Alberto. Il souhaite progresser en italien grâce à un enseignement optionnel dans le cadre de l'école régulière:

---

<sup>28</sup> *Alberto a commencé à fréquenter les cours d'italien du Consulat lorsqu'il était en première ou deuxième, en deuxième, je crois. Mais les autres avaient un niveau trop élevé pour lui. Les enseignants n'ont pas compris qu'il s'agit de jeunes de la deuxième voire troisième génération, et qu'on ne peut partir de l'idée qu'ils comprennent déjà tout. C'est clair, si les deux parents parlent italien, les enfants le parlent aussi mais il y a nombre d'enfants dont un des parents est suisse et l'autre italien et ces enfants ne peuvent pas..., on doit leur expliquer simplement (...) Mais l'enseignante est allée vite et il [Alberto] est allé au cours quelque temps, après il n'a plus voulu (IB04\_G2, 34).*

*« also Italiänisch beköme mir jetzt denn irgend e mol und das nimm ich denn<sup>29</sup> ».*

Même les jeunes qui pratiquent la LOH en famille apprécient l'opportunité d'approfondir les compétences acquises dans les cours LCO dans le cadre du collège, comme l'explique par exemple la mère de Lisa:

*« Lisa ha fatto tutte le scuole medie del corso d'italiano e ora continua ancora al collège / ha scelto ancora l'italiano<sup>30</sup> ».*

## 2.4 L'influence du contexte linguistique

La dernière des influences qui transparaît dans nos données tient au contexte linguistique, tel qu'il apparaît par la comparaison entre la germanophone Bâle et la francophone Genève où nous avons mené notre étude.

L'analyse du recensement 2000 (Lüdi et Werlen, 2005) montre que le français déploie une efficacité intégrative plus grande sur le plan linguistique que l'allemand: la proportion d'étrangers de la deuxième génération qui indiquent la langue locale comme langue principale est sensiblement plus élevée en pays francophone (79,7%) qu'en pays germanophone (60,6%). Par ailleurs la pénétration de la langue locale dans l'espace familial des locuteurs de l'italien comme langue principale varie selon les régions linguistiques: 68,1% en région francophone vs. 38,8% en région germanophone. De manière analogue, ces pourcentages passent chez les locuteurs de l'espagnol de 55,8% pour le français dans les régions francophones à 36,6% pour l'allemand dans les régions germanophones.

L'efficacité intégrative plus grande du français langue locale peut s'expliquer partiellement par la parenté linguistique des langues latines; toutefois ce même décalage s'observe systématiquement dans le cas de langues qui n'ont aucune origine commune avec l'allemand ou le français. Ainsi deux arguments complémentaires doivent être avancés à ce propos: la taille de la collectivité partageant la langue en question (plus la taille du groupe est réduite, plus grande est la pression intégrative de la langue locale), d'une part et la situation de diglossie qui caractérise la Suisse alémanique, d'autre part (Lüdi et Werlen, 2005: 33-34).

Nos données confirment ces tendances aussi en ce qui concerne la troisième génération: le glissement vers la langue locale chez les familles interrogées à Genève apparaît plus rapide qu'à Bâle. L'impact de la parenté entre langue locale et LO est manifeste pour ce qui est des grands-parents: à Genève nombre d'entre eux ont déjà intégré le français dans leurs échanges avec leurs enfants, de sorte que ces derniers ont un usage moins assuré de la LOH et hésitent quant à sa transmission à leurs enfants. En

<sup>29</sup> *Alors si nous avons la possibilité d'avoir l'italien, je saisis cette opportunité (IB04\_G3, 54).*

<sup>30</sup> *Lisa a suivi tous les cours LCO et continue au collège, elle a de nouveau choisi l'italien comme matière [à option] (IG04\_G2, 22).*

revanche dans les familles interrogées à Bâle, la langue de communication entre les primo-migrants et leurs enfants adultes est toujours la langue d'origine, car les primo-migrants ne sont pas toujours à l'aise avec la langue locale, notamment à cause de la diglossie entre suisse-allemand, langue parlée et allemand standard, langue écrite: ainsi la LOH est restée d'actualité pour les G2 jusqu'à aujourd'hui car ils se sentent mieux équipés pour la transmettre à leurs enfants.

Ce constat valable pour l'italien ne vaut toutefois pas entièrement pour l'espagnol, car cette langue semble céder sa place face à la langue locale davantage à Bâle qu'à Genève. La raison tient probablement à la taille de la collectivité hispanophone à Bâle: étant sensiblement inférieure à celle de Genève<sup>31</sup>, la pression linguistique est plus grande à son égard (cf. Lüdi et Werlen 2005: 33-34). Il faut également avoir à l'esprit que Genève est le siège européen de l'ONU, où l'espagnol est langue officielle; la ville connaît de plus une immigration continue de locuteurs de l'espagnol, notamment latino-américains: en somme cette langue s'avère particulièrement valorisée dans le discours public<sup>32</sup>.

### 3. Conclusions

Dans l'ensemble, la langue locale est la langue dominante pour les petits-enfants de migrants mais un nombre élevé des jeunes G3 parlent encore la langue de leurs grands-parents, ne serait-ce que dans le cadre familial et sont ainsi des bilingues fonctionnels. La présence des grands-parents, leur implication dans la prise en charge des petits-enfants ainsi que la fréquence non négligeable des modes de vie transfrontaliers de cette génération donnent aux compétences plurilingues une résonance affective et pratique susceptible d'influencer les objectifs des transmissions linguistiques ainsi que les dispositions des jeunes en la matière.

Ces résultats invitent à nuancer la validité du modèle de Fishman (1964, 2001) qui constitue le canon en matière de *language shift*: selon ce modèle la perte de la langue d'origine intervient sur trois générations, de sorte que le bilinguisme est un pont intergénérationnel temporaire relativement peu important entre le monolinguisme en langue d'origine (LO) des immigrants eux-mêmes et le nouveau monolinguisme dans la langue locale du pays d'immigration (langue locale) de leurs petits-enfants. Nos résultats

---

<sup>31</sup> En prenant en considération, faute de données plus précises, la nationalité comme indication approximative de la langue principale, on observe que les ressortissants de pays hispanophones – Espagne et pays latino-américains (sans le Brésil) – sont bien plus nombreux à Genève qu'à Bâle. En 2007 on comptait 20'408 personnes (4,7% de la population résidente) provenant de pays hispanophones, alors qu'à Bâle il n'y avait que 6359 personnes, soit 1,4% de la population résidente (Bundesamt für Statistik, 2009).

<sup>32</sup> Les groupes de discussion avec les enseignants des cours LCO ont particulièrement signalé cet aspect.



concernant les facteurs familiaux coïncident largement avec ceux de Fishman et de Alba qui a étudié cette question dans les années 2000 aux Etats-Unis (Alba, 2005; Alba et al., 2002); en revanche nous mettons en évidence l'importance des facteurs tel que l'école et les contextes linguistiques aux niveaux méso et macro social qui n'avaient pas été relevés jusqu'ici et qui sont caractéristiques de la situation européenne et plus spécifiquement suisse.

## Bibliographie

- Alba, R. (2005): Bilingualism Persists, But English Still Dominates. *Migration Information Source*.
- Alba, R. et al. (2002): Only English by the third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue among the Grandchildren of contemporary Immigrants. *Demography*, 39(3), 467-484.
- Billiez, J. et Merabti N. (1990): Communication familiale et entre pairs: variations du comportement langagier d'adolescents bilingues. *Plurilinguisme*, 1, 34-52.
- Bolzmann, C., Fibbi R. et Vial M. (2003): *"Secondas - Secondos": le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich: Seismo.
- Bundesamt für Statistik (2009): Tabellen ESPOP/PETRA. [En ligne] <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01.html>> (page consultée le 24.3.2009)
- Depau, G. (2003): *Langue et émigration: Le cas des sardes à Grenoble*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Erikson, E. H. (1970): *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Extra, G. et Yagmur K., éd. (2004): *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon.
- Fishman, J. A. (1964): «Language maintenance and language shift as a field of inquiry: a definition of the field and suggestions for its further development.» *Linguistics*, (9), 32-70.
- , éd. (2001): *Handbook of language & ethnic identity*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.
- Fürstenau, S. (2004): *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen sozialen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlichen beim Uebergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I. (2008): Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in Schule und Berufsvorbereitung. *Der Deutschunterricht*, (5), 2-9.
- Héran, F. (2004): Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France. *Hommes et migrations*, 1252, 10-24.
- Kagan, O. (2007): «The Heritage Language Learner Survey: Report on the Preliminary Results. National Heritage Language Resource Center». [En ligne] <<http://www.international.ucla.edu/languages/nhlrc/surveyreport>>
- Lecomte, F. (2001): Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. *Langage et société* (98), 77-103.
- Lüdi, G. et Py B. (2002): *Etre bilingue*. Bern: Lang.
- Lüdi, G. et Werlen I. (2005): *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Nodari, C. et De Rosa R. (2003): *Mehrsprachige Kinder: ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern [etc.]: Haupt Verlag.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am M.: Suhrkamp.

- Pujol, M. (1991): L'alternance de langue comme signe de différenciation générationnelle. *Langage et société*, (58 ), 37-64.
- Reich, H. H. et Roth H.-J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg [etc.]: SIZ - SchullInformationsZentrum [etc.].
- Stösslein, H. (2005): *Die Einstellung linguistischer Laien der ersten, zweiten und dritten Latino-Generation beim spanisch-englischen Sprachkontakt in den Vereinigten Staaten*. Bamberg.
- Tajfel, H., éd. (1978): *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.